

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**PRISCILA GUADALUPE DOS SANTOS GUTERRES**

**RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS  
NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS**

**PORTO ALEGRE  
2010**

**PRISCILA GUDALUPE DOS SANTOS GUTERRES**

**RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS  
NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca.

**PORTO ALEGRE  
2010**

*Dedico à dona Pomposa, minha bisavó, que na família contava muitas histórias, **in memorian**. Tenha certeza que cada crendice contada será recontada. À minha ancestralidade espiritual, à minha mãe, pelo orgulho de ter a primeira filha formada em uma universidade pública. Ao Edson pelo incentivo e compreensão.*

## AGRADECIMENTOS

Esta monografia resulta de uma caminhada coletiva, sendo assim gostaria de agradecer aos caminhantes que estiveram envolvidos de meu lado, apontando direções, em outros reerguendo dos tropeços, ou simplesmente estando presentes nesta minha trajetória.

Obrigada,

Ao Conselheiro Tutelar da Microrregião Sete, pela acolhida e disponibilidade em oportunizar a realização dessa pesquisa.

À minha orientadora Laura Sousa Fonseca pelo incentivo, acolhida e dedicação depositada neste trabalho.

Aos professores da Faculdade de Educação (FACED/UFRGS) que foram fundamentais para o desenvolvimento de minha professoralidade.

À minha ancestralidade espiritual, por me guiar.

À minha família terrena, em especial, minha tia Eva Esperança Guterres Alves e tio Adão Moacir Guterres pelas investidas depositadas.

À minha mãe, pelo orgulho de ter a primeira filha formada em uma universidade pública.

Ao Edson pela compreensão e dedicação.

Aos educandos de minha sala de aula, que foram objeto desta pesquisa.

Às colegas e amigas que guardarei inestimáveis lembranças: “Grasi” Crescenti, Daniela Corrêa Silveira, pela amizade e coleguismo estabelecido dentro e fora dos espaços institucionais de realização do Curso de Graduação em Pedagogia.

Aos amigos de Guiné-Bissau Denise e Frederico, Felismina companheiros de muitas horas na CEFAV/UFRGS.

Ao amigo Carlos Andrade pela leitura e sugestões feitas.

À Secretaria de Assuntos Estudantil (SAE/UFRGS), pelo apoio dado com assistências na Universidade, a Casa de Estudante (CEFAV/UFRGS), e RUs; serviço que me garantiram a materialidade da vida e sem os quais eu não teria conseguido permanecer com qualidade e nem mesmo concluir o Ensino Superior nesta universidade pública de qualidade.

## RESUMO<sup>1</sup>

Esta pesquisa analisou a relação estabelecida entre CT (Conselho Tutelar) e escolas. Nos 20 anos do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 1990, investiguei sobre práticas sociais contraditórias, as produções acerca de sujeitos infanto-juvenis de direito e as que lidam com estes baseadas ainda em concepções menoristas. Pesquisa com as seguintes questões: Qual é a relação entre CT e escola? Como CT e escola nas suas especificidades produzem concepções acerca de sujeitos de direitos? A prática docente, realizada em 2010/1, problematizou sobre direitos e deveres de crianças, em uma turma, com crianças de idade entre sete e nove anos de idade, do III ano do I Ciclo de formação, numa escola municipal no bairro Restinga em Porto Alegre. No CT da Microrregião Sete, realizei estudo de caso e observações, elaborei diário de campo, fiz entrevistas semi-estruturadas. Como referência, utilizei o marco regulatório ECA (1990), dialoguei com Scheinvar (2008), Ribeiro (1996). Analisei os encaminhamentos feitos pela escola ao CT. Constatei que, casos de violações de direitos são cuidadosamente encaminhados por instituições escolares. O CT aplicou medidas de proteção cabíveis aos sujeitos infanto-juvenis. Por fim, na relação entre CT e escola, percebi a produção de concepções acerca de sujeitos de direitos, a judicialização de práticas sociais e concepções menoristas da infância e da adolescência da classe popular.

**Palavras chaves: Escola, Conselho Tutelar, Sujeito de Direitos.**

## ABSTRACT

This research analyzed to the relationship between TC (Tutelage Council) and schools. In the 20 years of CAE (Children and Adolescent Statute), of 1990, it investigates the contradictory social practices, productions about children and adolescents rights subject in the law and dealing with these based on conceptions still underage. It searches with the following questions: What is the relationship between TC and school? As TC and school in their specificities produce conceptions about subjects of children and adolescents rights? The teaching practice, held in 2010 / 1, questioned about rights and duties of children in a class with children between 7 (seven) and 9 (nine) years of age, the III year of the first cycle of training in a municipal school in the “Restinga” district in Porto Alegre. In the TC of micro-region 7, held a case study and observations, we elaborated a diary, which became semi-structured by interviews. As a reference, we use the regulatory framework CAE (1990), dialogues with Scheinvar (2008), Ribeiro (1996). We analyzed the referred to made by the school to TC. It was found that cases of rights violations are carefully referred to by schools. The TC applies protective measures applicable to the subject of children and adolescents who are underage. Finally, the relationship between TC and school, we see the production of conceptions about children and adolescents right subject in the law, the judicial of social practices and conceptions about underage of children and adolescents from the popular class.

**Keywords: School, Tutelage Council, Subject of Rights.**

---

<sup>1</sup> GUTERRES, Priscila Guadalupe dos Santos. **RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura em Pedagogia - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2010.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES:**

**Fig. 1: Conhecendo a rotina dos(as) alunos(as), p. 32;**

**Fig. 2: Diversidade de religiosidades no espaço da sala de aula!, p. 35**

**Fig. 3: O direito de brincar e se divertir!, p. 36;**

**Fig. 4: livro: A gente pode, a gente não pode, p. 36;**

**Fig. 5: Imagens do livro com frases produzidas pelos(as) alunos(as), p. 38.**

## LISTA DE SIGLAS

CEDICA – Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social  
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CT – Conselho Tutelar  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FAPERJ – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro  
FAPERGS – Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul  
FCD – Fóruns da Criança e do Adolescente  
FEBEM – Fundação de Bem Estar do Menor  
FEEM – Fundação Estadual de Educação do Menor  
FIA – Fundação para a Infância e Adolescência  
FICAI – Ficha do(a) Aluno(a) Infrequente  
FNDC - Frente Nacional de Defesa da Criança  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LOS – Lei Orgânica da Saúde  
LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
MNMMR – Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua  
MPAS – Ministério da Previdência e Assistência Social  
NACI - Núcleo de Antropologia e Cidadania  
NIEPE-EJA/UFRGS – Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação de Jovens e adultos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
ONG – Organização Não Governamental  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PPGEDU/UFRGS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
RS – Rio Grande do Sul  
SAM – Serviço de Assistência aos Menores  
SASE – Serviço de Apoio Socioeducativo  
SEASDH - Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos  
SMED – Secretaria Municipal de Educação, de Porto Alegre  
SUAS – Sistema Único da Assistência Social  
TE – Trabalho Educativo  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UNICEF - United Children's Fund

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAMINHOS PERCORRIDOS	11
OBJETIVOS	14
JUSTIFICATIVA	14
BREVE HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL	15
O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL	23
METODOLOGIA DE PESQUISA	30
CONTEXTO ECOLAR	31
PRÁTICA DOCENTE REALIZADA COM ALUNOS DA TURMA A31	32
TURMA DA MÔNICA EM: O ECA - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA E PRODUÇÕES TEXTUAIS, PRODUZINDO CONCEPÇÕES ACERCA DE SUJEITOS DE DIREITOS	33
ESCOLHAS E ESCRITAS DE UM DIREITO: À RELIGIOSIDADE	34
ESCRITAS SOBRE UM DIREITO: DE BRINCAR E SE DIVERTIR	35
LIVRO: A GENTE PODE, A GENTE NÃO PODE DE ANNA CLÁUDIA RAMOS	36
FRASES PRODUZIDAS PELA TURMA: “A GENTE PODE...”	37
A GENTE NÃO PODE... NOSSOS DEVERES	38
FRASES PRODUZIDAS PELA TURMA: A GENTE NÃO PODE...	38
CONSELHO TUTELAR DA RESTINGA	39
ENTREVISTA COM UM CONSELHEIRO TUTELAR	41
ELEIÇÕES PARA O CARGO DE CONSELHEIRO TUTELAR: GESTÃO 2010 A 2014, EM PORTO ALEGRE	42
RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLAS	43
RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS	44
REFERÊNCIAS	48
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	50



## INTRODUÇÃO

A pesquisa que constitui esta monografia problematizou a contradição existente entre a existência de concepções acerca de sujeitos de direitos e as concepções “menorista” de sujeito infante-juvenil. Esta última foi judicialmente rompida com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. Mas as concepções “menoristas” ainda são fortalecidas nas práticas sociais ao invés de haver a legitimação de sujeito de direito da classe popular. O ECA deve ser um dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência.

Para compor a investigação tomei como objeto de análise minhas experiências de vida: como criança e adolescente usuária de programas da assistência social no SASE (Serviço de Apoio Socioeducativo). Em seguida, como mulher negra, acadêmica e extensionista no projeto Conexões de Saberes, que visava possibilitar a permanência no ensino superior aos acadêmicos de origem popular na UFRGS. Para, finalmente, apropriar-me de experiências como professora de escola pública no processo de construção e desconstrução na sua forma de ser, pensar, criar, agir...

Minha participação como acadêmica da universidade pública, com o mérito de ter sido bolsista de iniciação científica na pesquisa: Interfaces as Ações de Proteção Integral à Infância, à Adolescência e à Família: Escola, Socioeducativo e Conselho Tutelar, financiada pela FAPERGS e FAPERJ, foi decisiva para escolha da temática que apresento nesta investigação.

Naquela pesquisa realizada durante a graduação pude conhecer a dinâmica de uma Rede de Proteção à Infância, à Adolescência e a Família da Microrregião Cinco. Além disso, com assento na Rede de Proteção, bem como fazendo observações em instituições de atendimento à infância e à adolescência identifiquei e analisei as violações de direitos cometidas contra os sujeitos infante-juvenis. Além disso, tal pesquisa possibilitou-me o conhecimento de políticas sociais destinadas aos sujeitos infante-juvenis materializadas em instituições na comunidade da Grande Cruzeiro, em Porto Alegre.

Nesta investigação tento distanciar-me do que se torna familiar a mim: a escola, a sala de aula, principalmente, na qual realizo meu trabalho e constituo minha professoralidade<sup>2</sup>. Aproximo-me de uma instituição ainda pouco conhecida: o Conselho Tutelar (CT) da Microrregião Sete, através de um estudo de caso sobre a relação entre CT e escolas. Na tentativa, de compreender essa relação entre essas diferentes instituições.

O trabalho que desempenho como professora concursada, recentemente, com crianças na faixa etária entre sete e nove anos de idade, em uma escola municipal localizada no bairro

Restinga, que possui uma população que vive em situação de extrema violações de direitos, será tomado como objeto de análise. Experiência de trabalho que foi utilizada no estágio de docência curricular do 7ª semestre do curso de Pedagogia. No estágio de docência, abordei a temática: direitos e deveres das crianças, a partir da lei 8.069/1990 Estatuto da Criança e do Adolescente, que foi apresentado às crianças a partir de diferentes situações de aprendizagem. Utilizei materiais didáticos apropriados a essa faixa etária.

Na prática docente tentou-se dar voz às crianças, e buscou-se compreender a lógica que permeia o imaginário das crianças referente aos seus direitos e deveres. Buscou-se olhar e produzir concepções acerca de sujeitos de direitos.

Os primeiros contatos com os operadores de garantia de direitos das crianças e dos adolescentes seria feito com o(a) Conselheiro(a) que participa das reuniões da Rede de Proteção (associada ao Conselho Tutelar da Microrregião Sete), no entanto, tal representante do CT esteve por algum tempo afastado dessas reuniões. Acabei entrando em contato com outro conselheiro, visando minha inserção nesta instituição realizada ainda no primeiro semestre de 2010.

Minha inserção no CT deu-se satisfatoriamente, pois o Conselheiro Tutelar, que me atendeu foi bastante receptivo e não inviabilizou a minha inserção nesta instituição. No CT tomei conhecimento de alguns casos de violações de direitos cometidas contra as crianças e aos adolescentes. Atentei para perceber a relação entre CT e escola, compreendendo a lógica de funcionamento desse dispositivo de garantia de direitos.

O enfoque abordado nesta pesquisa faz-se relevante em um curso de graduação, que visa à formação inicial de professores, bem como professores atuantes principalmente em escolas públicas; pois, as práticas sociais constituídas nestes equipamentos sociais, podem fortalecer concepções acerca de sujeitos de direitos no cotidiano de educandos da classe popular. Esta pesquisa oportuniza aos professores de escolas, gestores, supervisores escolares (re)pensarem sobre as possibilidades de agir e encaminhar aos CTs as ocorrências de violações de direitos, identificadas como sendo caso de violação encaminhadas ao CT pelas escolas. Assim, na relação entre CT e escolas a pesquisa evidenciou casos que povoam os CTs.

## CAMINHOS PERCORRIDOS

Para mim, faz-se de fundamental importância reconstituir, a historicidade a infância no Brasil. Para isso, foi realizado um estudo sobre essa temática. Investigação que, busca compreender numa perspectiva diacrônico-sincrônica a situação trágica em que viveram e vivem parte substantiva de crianças e de adolescentes de nosso país. Revisão que me viabilizou a compreensão do termo infância nas línguas latinas relacionada ao termo “l'enfant” da Língua Francesa, que significa aquele sem fala.

Nesta pesquisa, aguçei meu olhar em relação às crianças, considerando-as seres sociais falantes, bem como as ouço cotidianamente como sujeitos de direitos.

Acredito que, enquanto fazia este estudo sobre a infância de grupos populares, e esta escrita, inferia sobre as memórias familiares referente à infância de meus pais, tios, avós, bisavós. Sou a segunda filha dentre cinco filhas mulheres de uma família que em certo momento ficou sob a responsabilidade de uma mãe solteira, natural de São Gabriel, que vive na periferia da cidade de Porto Alegre. Minha mãe estudou até o Ensino Fundamental completo e meu pai, natural de Uruguaiana, sei que estudou até a 4ª série do Ensino Fundamental, sendo que ambos pertenciam a famílias de migrantes que vieram do interior do estado do Rio Grande do Sul para a cidade de Porto Alegre na busca de condições para garantir a materialidade da vida.

Na minha família, a dificuldade de garantir a sobrevivência familiar, veio a calhar na minha inserção e de mais três irmãs e dois sobrinhos em programas como o SASE (Serviço Sócio-Educativo) e o programa TE (Trabalho Educativo), na cidade de Porto Alegre. O programa Trabalho Educativo foi frequentado apenas por mim e uma irmã caçula, pois os demais desistiram de frequentar tal política social destinada à adolescência neste município.

Ambos os programas na época em que frequentávamos, a partir de meados de 1998, já eram destinados a crianças e adolescentes: sujeitos de direitos. Pensava-se naquela época em tornar de fácil acesso o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), de 1990, aos usuários de tais políticas de assistência social. Viabilizava-se também a participação política dos sujeitos infanto-juvenis usuários de políticas da assistência social em eventos da Pastoral da Criança, em datas comemorativas do Estatuto, de 1990.

Lembro que os trabalhadores que executavam o programa SASE, queriam muito ser chamados pelas crianças e adolescentes de educadores e não de professores. Naquela época, eu não entendia muito bem a dimensão política expressada nos termos: educadores e/ou professores. Hoje, concluído o curso de pedagogia, em uma universidade pública, consigo dimensionar que tais palavras são polissêmicas, sendo constantemente disputadas.

Fundamentalmente, percebo que naquela época, neste movimento de distinção de palavras de campos semânticos distintos, havia a resistência de alguns educadores populares em tornar o SASE um simulacro<sup>2</sup> da Escola.

O SASE que eu frequentava tinha educadores com formação específica para desempenharem suas funções de educadores, o que não era regra geral às demais instituições de atendimento. SASE localizado no bairro Santana, procurado por ter melhores condições de atendimento. Desta forma, deslocava-se da periferia para uma região mais central buscando a qualidade da política social, destinada aos sujeitos infanto-juvenis, muito embora existisse SASE na associação comunitária da vila<sup>3</sup>, onde se morava, mas com um atendimento muito precário.

Quando eu tive que sair do SASE, porque já estava excedendo no critério idade, optei em fazer o TE (Trabalho Educativo) numa outra instituição, momento em que se ingressa também no Ensino Médio com habilitação ao Curso Normal em uma escola estadual de Porto Alegre.

A procura por outra instituição de assistência social ocorreu porque na instituição em que se havia frequentado o SASE as oficinas direcionadas aos adolescentes tinham, fundamentalmente, como característica a síndrome de João e Maria<sup>4</sup>. Então, escolhi fazer o TE na Pequena Casa da Criança, no morro Maria da Conceição, comunidade muito próxima de minha residência. Primeiramente, participei de oficinas culturais e, posteriormente, das oficinas de informática que estavam no auge para a gurizada.

Após a realização de tais cursos retornei a instituição, onde eu frequentava o SASE para auxiliar meus ex-educadores sociais na realização de oficinas de letramento. Na época eu era estudante do Curso Normal.

Em seguida, concluí tal curso e fui convidada a trabalhar como educadora na mesma instituição Lar de São José, onde fui educanda de SASE. Quando ingressei na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) para fazer o curso de Pedagogia, fui convidada a deixar o posto de trabalho que ocupava nesta instituição filantrópica.

Durante a realização do curso de Pedagogia na UFRGS, foram propiciados alguns exercícios de pesquisa. Nestes momentos, era possível também fazer algumas opções de

---

<sup>2</sup> Jarbas Viera (2004, p. 158). Menciona que, o socioeducativo funciona como simulacro da escola, e estabelece potentes formas de controle sobre a população que o frequenta.

<sup>3</sup> Vila – neste caso, um aglomerado de residências urbanas, internas a um bairro; sendo equivalente ao status de comunidade. A vila em questão, Campo da Tuca, está inserida dentro do bairro Partenon assim como outras vilas: São José, Morro da Cruz, Coréia, Chácara dos Bombeiros, que também podem ser chamadas de comunidades.

<sup>4</sup> Síndrome de João e Maria identificada nas oficinas destinadas aos adolescentes.

formação, fazendo exercícios de pesquisa sobre os espaços educativos, destinados aos sujeitos infanto-juvenis com direitos ameaçados e/ou violados.

Na disciplina de Iniciação às práticas pedagógicas (EDU03386) cursada em 2006/1, no primeiro semestre, visitei uma instituição de atendimento a criança e adolescente, localizada no bairro centro de Porto Alegre, que executava os seguintes programas: SASE e Trabalho Educativo. Na disciplina, Seminário de Docência II: Infâncias, Juventudes e vida adulta (EDU03056) cursada em 2007/1, no segundo semestre, visitei instituições de atendimentos semelhantes localizadas nas vilas que constituem a Grande Cruzeiro.

As experiências como extensionista no programa Conexões de Saberes fizeram com que eu deslocasse-me em outras comunidades para a realização de oficinas do programa Escola Aberta destinadas às crianças e adolescentes. A experiência como bolsista de Iniciação Científica, bem como extensionista fizeram com que eu me envolvesse como pesquisadora da temática: infância e adolescência.

Na disciplina Seminário de Docência V: organização curricular fundamentos e possibilidades quatro a sete anos (EDU02063), no quinto semestre, foi possível pensar e realizar uma mini-prática docente tendo como temática: Ser criança nos 18 (dezoito) anos do ECA (1990) em um 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual.

Na disciplina de Antropologia Fundamentos (HUM05020), do curso de Ciências Sociais em 2010/1 cursada como segundo curso, no sétimo semestre, realizei o exercício etnográfico no Conselho Tutelar da Microrregião Sete, da Restinga, em Porto Alegre.

Por fim, na disciplina Educação: a criança e o adolescente excluídos da escola (EDU03396), bem como na disciplina Reflexões da prática docente em EJA (EDU 03082) cursadas em 2010/2, no 8ª semestre, retomei observações no CT, bem como (re)apropriei-me da leitura dos marcos regulatórios: Constituição Brasileira (1988), ECA (1990), LOAS (1993).

A pesquisa “A relação entre Conselho Tutelar e Escola: miradas na produção de sujeitos de direitos”, auxilia-nos a (re)pensar sobre os encaminhamentos feitos pela escola ao CT. Sugere estratégias pedagógicas, que rompem com a lógica de judicialização de práticas sociais instituídas nos Conselhos Tutelares e nas instituições escolares, sendo um convite de provocação aos educadores, professores a implementarem em suas práticas docentes a temática: direitos e deveres de crianças. Mas, é preciso considerar as peculiaridades de seus contextos, e de acordo com suas criações e construções possíveis.

## **OBJETIVOS DA PESQUISA**

Os objetivos elencados para a realização desta pesquisa foram os seguintes: analisar a relação estabelecida entre Conselho Tutelar e Escolas da Microrregião Sete; compreender como Conselho Tutelar e Escolas, nas suas especificidades, produzem concepções acerca de sujeitos de direitos.

## **JUSTIFICATIVA**

Nos 20 anos, após a promulgação do ECA, de 1990, ainda temos sujeitos infanto-juvenis vivendo em situações de violações de direitos. Para entender, primeiramente, quais são os direitos e deveres de crianças e adolescentes na sociedade brasileira, baseei-me na Constituição Cidadã de 1988, bem como no marco regulatório: ECA, (1990). Neste marco consta que, sempre que os direitos das crianças estiverem ameaçados e/ou violados deverá ser comunicado ao Conselho Tutelar (CT), para que sejam aplicadas as medidas de proteção cabíveis.

Na pesquisa, através de estudo de caso sobre a relação entre CT e escolas, atenta-se para as possibilidades de CT e escolas produzirem concepções acerca de sujeitos de direitos. A experiência da prática docente é tomada como uma possibilidade de contradição as práticas sociais de judicialização vigentes em Conselhos Tutelares e escolas. As escolas são espaços coletivos de sociabilidade para os sujeitos infanto-juvenis, espaço propício para o exercício de práticas sociais que produzem concepções acerca de sujeitos de direitos. Na prática docente abordei a temática: direitos e deveres de crianças, discuti e analisei com as crianças direitos e deveres reconhecidos, ou não por elas.

A produção acerca de sujeitos de direitos, no CT, dá-se na medida em que, o Conselheiro Tutelar envolve-se com o caso a ser encaminhado, percebendo as múltiplas determinações que levam o sujeito infanto-juvenil a ser encaminhado para tal instituição. Para tanto, o infante não deve ser apenas mais um número de expediente a ser protocolado pelos Conselheiros Tutelares.

## BREVE HISTÓRICO DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA NO BRASIL

Começo a construção do fenômeno social da infância no Brasil, tomando a historicidade para a compreensão<sup>5</sup> da constituição de uma infância de direitos oficializada, no caso brasileiro, a partir do ECA. O Estatuto judicialmente rompeu com a concepção “menorista” de sujeito infanto-juvenil trazida nas leis que vigoraram ao longo do século XX, as quais mencionavam que, os sujeitos infanto-juvenis eram “os menores de dezoito anos de idade que se encontravam em situação irregular”, assim eram caracterizados os infantes pertencentes às classes populares.

Partindo de tempos remotos em que o Brasil era Colônia de Portugal, a preocupação era povoar a terra e cristianizar os indígenas. Segundo Del Priore (1986), os infantes que vinham para o Brasil chegavam como grumetes, pajens, órfão do rei.

Os jesuítas, José de Anchieta e Manoel da Nóbrega foram os precursores da educação realizada em nosso país, preocuparam-se em catequizar os índios e as crianças indígenas, que eram separadas de suas famílias para aprenderem novos costumes e outra religião: a católica.

Neste sentido, Rizzini (2004) afirma que, os jesuítas foram os principais agentes educacionais neste período. Através das ações dos jesuítas surgiram no Brasil as primeiras instituições de educação para meninos da elite.

No século XVI, existiam no Brasil três colégios internos estabelecidos pelos jesuítas que se localizavam na Bahia, em Pernambuco e no Rio de Janeiro, as principais cidades brasileiras da época.

No Brasil, desde o período Colonial foram implantadas rodas de expostos em casas de Misericórdias como simulacros das que já existiam em Portugal. Para alguns historiadores o fenômeno de crianças abandonadas remonta à Antiguidade estendendo-se por toda a Idade Média conforme estuda John Boswell em “The Kindness of Strangers<sup>6</sup>” e Souza (1991), já para a historiadora Marcilio (2009), as rodas de expostos tiveram a sua origem na Europa na

---

<sup>5</sup> “[...] Da vital, caótica, representação do todo o pensamento chega aos conceitos, às abstrações determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; desta vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a “caótica representação do todo” e a “rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações” coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um *détour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. (Kosik, 1989, p. 29-30)

<sup>6</sup> BOSWELL, John. *The Kindness of Strangers – the abandonment of Children in Western Europe From Late Antiquity to the Renaissance*, Nova York, Pantheon Books, 1988.

Idade Medieval, especificamente, na Itália, estando junto aos hospitais, que prestavam a assistência aos pobres, aos peregrinos, aos doentes e aos expostos. As rodas de expostos foram adotadas em Roma, na França, em diversos outros Estados-Nações europeus. Alguns séculos depois essa prática assistencial seria exportada para outros continentes.

O nome da roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados. Sua forma cilíndrica era dividida ao meio e ficava fixa a janela ou muro da instituição. Após o(a) exposto(a) ser deixado(a) era vedada a busca de informações sobre quem o havia deixado.

A origem desses cilindros rotatórios de madeira advém dos mosteiros átrios ou vestíbulos e de conventos medievais, sendo usados como meio de se enviar objetos, mensagens, mercadorias que iam para esses lugares sem a possibilidade dos residentes verem quem os havia deixado. Assim, tinha-se como objetivo manter os religiosos enclausurados do mundo exterior.

A primeira roda surgiu em Salvador, à segunda no Rio de Janeiro e a terceira em Recife. As Santas Casas de Misericórdia do século XVI eram mantidas através da caridade destinada aos infantes expostos, aos peregrinos, aos doentes. No período Imperial as Santas Casas de Misericórdia eram providas pelas Câmaras Municipais, embora houvesse pouco investimento por parte das Câmaras, o que dificultava a assistência às crianças abandonadas.

No século XVIII, a Irmandade continuou mantendo o atendimento e a assistência aos menores abandonados. Devido ao grande número de menores abandonados nas ruas, portas de igreja e residências, morrendo de fome e de frio, nesse período, continuaram-se com as práticas de acolhimento nas rodas de expostas, que sobreviveram durante três grandes regimes da história brasileira até a República sendo extinta recentemente 1950!

As Câmaras Municipais relutavam em contribuir com quota parte orçamentária para a assistência dos expostos nas Santas Casas. Além dessas rodas de expostos do século XVIII houve a criação de Santas Casas que sob decreto providencial de 21/11/1837.

A província do Rio Grande do Sul ficou com a responsabilidade de zelar pelas crianças abandonadas, sendo que as mesmas não dispunham de verbas para prestação de assistência a elas. O exemplo da capital se espalhou pelo interior da província sulina. A Assembléia Provincial autorizou a fundação duas rodas: em Rio Grande (1838) e em Pelotas em (1849) ambas de pequena dimensão. Segundo Marcilio (2009), a de Rio Grande, por exemplo, entre janeiro de 1839 e junho de 1858 recebeu apenas 125 expostos na roda: 64 meninos e 61 meninas.



Dentre os privilégios reais concedidos à Misericórdia destacam-se seu monopólio da coleta de esmolas e da assistência. As Misericórdias multiplicaram-se. Além do Brasil, foram fundadas nas colônias portuguesas na África e do Oriente. (RIZZINI, 1995, pág. 21)

Haja vista algumas peculiaridades nas províncias, em um dado momento histórico, no que concerne aos encaminhamentos dados às crianças abandonadas, como na província da Bahia na cidade de Cachoeira, que na época, resolvia o problema da infância abandonada, através de outra forma, que não se resumia a institucionalização das crianças nas Santas Casas de Misericórdia. A questão da infância abandonada resolvia-se as encaminhando a amas-de-leite que recebiam um salário para garantir a criação dessas crianças. Quando elas superavam a fase de amamentação, por volta dos três anos, e o local não tinha condições de asilos, esta acabava enviando-as para Misericórdia de Salvador.

Na província de Ouro Preto no século XVIII, uma das mais ricas à época devido à extração de ouro, a municipalidade pagava vinte e quatro oitavas de ouro por ano a ama-de-leite, contratada para cuidar do bebê até os três anos de idade. Nos quatro anos subsequentes a Câmara Municipal pagava dezesseis oitavas anuais à ama de criação. Não raro, intensificava e aumentava-se a duração da jornada de trabalho das amas-de-leite, muitas vezes elas entregavam os seus filhos nas casas de Misericórdia e rodas de expostos para, posteriormente, oferecer o seu trabalho.

Vale ressaltar que, neste período, em relação ao trabalho desempenhado pelas amas temos a implementação de trabalho livre (assalariado), bem como ainda havia a existência de trabalho escravo.

Assim, elas podiam até mesmo amamentar seus próprios filhos, mas agora obtendo em troca um salário da Câmara Municipal. O fenômeno de entregar às amas de leite a incumbência de cuidar, amamentar crianças, sendo esta contratada pela Câmara Municipal, corroborou para o aumento de crianças mestiças, negras sendo enjeitadas. Muitas vezes, essas crianças eram filhas dessas amas de leite entregues somente para que elas ou seus senhores pudessem receber um salário em troca deste serviço prestado.

Além disso, em algumas províncias como no Rio de Janeiro as crianças mestiças, pardas e negras que eram entregues as Santas Casas de Misericórdia tornavam-se compulsoriamente livres. Entretanto, na historiografia brasileira consta que muitas dessas crianças foram reescravizadas, como denunciava o *Jornal do Commercio*<sup>7</sup>, com o consentimento de enfermeiras em Santas Casas. Houve casos em que, as enfermeiras davam

---

<sup>7</sup> KARASCH, M. C., op. Cit., p. 500 e 542. *A respeito da reescravização dos enjeitados*, ver RUSSEL-WOOD, op. Cit., p. 248.

as crianças como mortas e vendiam-nas, assim elas tornavam-se escravas novamente. Desse modo, as crianças retornavam para o cativo de seus senhores.

De modo geral, nas províncias, algumas crianças abandonadas foram criadas por famílias caridosas no período Colonial e meados do período Imperial, que ao receberem um abandonado em sua porta, incluíam esse como filho de criação<sup>8</sup>, forma de praticar um dever cristão: a caridade, já disseminada na sociedade brasileira. Caridade que em meados do período Imperial cai por terra quando começam a vigorar os princípios do Liberalismo na sociedade brasileira. Neste caso, a igualdade perante a lei e a liberdade econômica, possibilitaram, em teoria, que se uma criança crescesse em um meio pobre poderia desfrutar de todos os direitos existentes na lei, bem como ascender economicamente de alguma forma.

A igreja católica foi à grande responsável pelas crianças abandonadas, prática que se inicia no período Colonial, prolongando-se no Imperial, quando se inicia a filantropia, momento em que se consagra a intervenção da igreja como provedora da proteção das crianças abandonadas, tendo assim sob a sua incumbência a infância desvalida.

As rodas de expostos foram extintas devido ao extremo índice de mortalidade infantil de crianças internadas e amamentadas por um longo período por amas de leite. Fato criticado e evidenciado pelos médicos higienistas que propagavam a extinção de tal prática arraigada na sociedade brasileira.

No século XIX, surgiram para os infantes da época instituições de ensino de dois modos: colégios e escolas.

Os colégios tinham o objetivo de proporcionar a instrução superior para os infantes vindos das camadas mais ricas da população da Colônia. Nesta instituição era ensinado português, latim, filosofia, matemática, teologia, entre outros conhecimentos.

As escolas que começavam a surgir nesta época, destinadas aos menores abandonados eram direcionadas basicamente para o ensinamento do trabalho agrícola e artesanal ensinavam as crianças órfãs, mestiças, brancas pobres, das camadas menos privilegiadas da população, a escrever, ler, contar e ter uma profissão. Algumas crianças negras, recém libertas na época, em algumas províncias, eram incluídas em Orfanatos-Escolas Rurais, Fazenda-Escola, Escola de Aprendizes de Marinheiros, Colônia Agrícola de Órfãos.

No século XIX, ainda no Brasil Império, foi promulgada a primeira lei penal: o Código Criminal de 1830. Segundo Bazílio (2001), o código criminal de 1830, introduziu a

---

<sup>8</sup> A adoção atribui à condição de filho(a) a(o) adotado(a), com os mesmos direitos e deveres, inclusive sucessórios, desligando-o de qualquer vínculo com pais e parentes, salvo os impedimentos matrimoniais (ECA: Art. 41).

figura da menoridade penal, conferindo aos indivíduos infratores de até 14 (quatorze) anos incompletos, um julgamento diferenciado do que recebe o adulto que comete crimes. Mesmo que o infante tivesse cometido um crime.

Neste código foi previsto que os menores de quatorze anos de idade, que cometessem algum delito comprovado seriam encaminhados para uma casa de correção, não sendo punido como um adulto. O juiz definiria o tempo de recolhimento desse menor, sendo que o mesmo ficaria na casa de correção no máximo até completar dezessete anos de idade.

Neste contexto, D. Pedro II decretou o Ato Adicional de 1834, que responsabilizava as províncias brasileiras pela instrução primária dos infantes. Período em que, ainda foram criados alguns institutos e escolas voltados para educação da população que pertencia à classe popular.

Após, em 1850, foram criadas algumas instituições de educação para meninos e meninas, entre elas, casas de recolhimento e asilos para meninas pobres que eram abandonadas. Estas instituições preparavam as meninas para que no futuro assumissem papel de donas de casas. Nestes locais elas aprendiam a cozinhar, costurar e outros serviços domésticos. Para os meninos foram criados, o Instituto dos Educandos Artífices (1869), no qual os meninos pobres aprendiam religião, música, ofícios mecânicos e tinham a instrução primária. Percebe-se, desde essa época, a síndrome de João e Maria que povoa os programas da assistência social destinados à infância de grupos populares. Constituindo-se assim concepções acerca de meninos e meninas pertencentes à classe popular, para desempenharem na sociedade a função de seres sociais *homo faber*<sup>9</sup>, ou seja, que realizam trabalho manual.

A Escola de Aprendizes de marinho (1873) que tinha o objetivo de formar os futuros marinheiros da Marinha do Brasil recebia meninos maiores de 12 (doze) anos encontrados abandonados nas ruas. O Asilo de Meninos Desvalidos desde 1875 era destinado àqueles meninos considerados desprotegidos, desamparados e sem valor para sociedade. O Asilo oferecia educação física e moral às crianças e adolescentes abandonados de até 17 (dezessete) anos de idade.

Os sujeitos menores, como eram denominados na época, que pertenciam às camadas populares e que não possuíam trabalho assalariado, recém implementado na sociedade brasileira começaram a serem vistos como pessoas sem valor, indivíduos perigosos, uma ameaça à sociedade, sendo objetos de repressão. “Menores” eram os indivíduos que estavam à

---

<sup>9</sup> Citando Antonio Gramsci, “Os intelectuais e a organização da Cultura”, s. d. Na tentativa de compreender seus conceitos inseparáveis de *homo sapiens* e *homo faber*, resgatando o sentido estruturante entre educação e trabalho.

margem da sociedade, marginais, pobres, abandonados, em situação irregular.

Após a formação educacional e profissional recebida nestas instituições, os menores desvalidos passavam a ser úteis à sociedade, com a venda de sua força de trabalho, assim eles garantiam a sobrevivência deles.

Já as crianças, que pertenciam às famílias ricas, eram preparadas para ocuparem cargos de destaque na sociedade, ou seja, eram os seres sociais homo sapiens, aqueles que iriam constituir a elite de intelectuais brasileiros.

Como o sistema de produção ainda era escravagista, os filhos de escravos assim como os escravos adultos eram coisificados, sendo proibido ao direito à educação.

O negro era o escravo, e para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pode vencer a sociedade da Colônia que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais, pôde ir à escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar. (Fonseca, Marcus, 2007, pág. 17, apud, Tobias, 1972, pág. 97).

Em relação aos filhos de escravos, em 1871 foi criada uma lei fundamental, a Lei do Ventre, na qual se declarava livre todos os filhos de escravos. Acontece que, muitos senhores não levaram a sério tal lei, poucas foram às crianças negras que foram libertas dos cativeiros. Tornava-se assim ineficaz tal lei, bem como a melhoria de vida da criança negra, renunciando o seu trágico futuro no Brasil.

Segundo Tobias (1972), havia algumas províncias, nas quais os negros eram proibidos do direito à educação: Rio de Janeiro, Alagoas, Minas Gerais, Rio Grande do Sul. O autor acrescentou a fonte de onde retirou tais informações o livro: A instrução e as províncias: subsídio para a história da educação (1834-1889) de Primitivo Moacyr (1939-1940).

No Rio Grande do Sul, os documentos oficiais, relativos à instrução pública, revelam na lei de 1837 que “são proibidos de frequentar as escolas públicas 1º as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º os escravos e os pretos ainda que sejam livres ou libertos”.

Segundo Moacyr (1940), em Minas Gerais, havia uma lei de 1835, que era muito clara na sua redação “somente as pessoas livres poderão frequentar as escolas públicas”. Entretanto, não há documentos oficiais que demonstrem haver a proibição à educação aos negros em Alagoas, a eles era destinada a escola noturna. Segundo Tobias (1972), mesmo depois da proclamação da Independência e mesmo com os negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido frequentar escolas. Destaco como diferenças chaves

neste contexto a condição de sujeito livre e escravo, o que viabilizaria aos indivíduos o direito de acesso à educação, ou não em algumas províncias.

Em 1889, ocorreu à proclamação da república no Brasil o povo assistiu bestializado tal fato histórico. O Regime Republicano se constituiu como parte do processo de desenvolvimento do capitalismo, o fim da escravidão, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre, a expansão do café, a industrialização, o nascimento do ideal federalista.

Como resultado destes grandes acontecimentos econômicos, políticos e sociais ocorreu o aumento do número de crianças abandonadas no Brasil. A questão do abandono não nasceu no Período Republicano. Este fenômeno já acontecia nos séculos anteriores.

Em 1890, foi sancionado o Código Penal. Esta legislação, considerou a idade penal a partir de nove anos de idade. Judicialmente, qualquer criança poderia ser condenada por um crime e teria que responder penalmente por seus atos. Neste período, as crianças eram vistas como adultos, pois além de responder penalmente por seus atos, também tinham que trabalhar numa carga horária igual a dos adultos, auxiliando sua própria sobrevivência e a familiar.

Em 1891, foi sancionado o decreto nº 1313, que estabeleceu que a criança só poderia trabalhar efetivamente nas fábricas a partir dos 12 (doze) anos de idade. Os adolescentes que tinham 12 (doze) anos ou mais passaram a viver como adultos, pois bebiam, fumavam, frequentavam bares, andavam armados e muitos menores foram presos e direcionados a casas de detenção sem a instauração de um processo. A casa de detenção que aparentemente tinha a finalidade de recuperar o menor foi uma maneira de afastar os sujeitos infante-juvenis, que eram considerados uma ameaça para a sociedade e que pertenciam às “classes perigosas”.

Aqueles indivíduos que não se inseriam nesta lógica vigente eram repreendidos. Neste período a questão social já era vista como caso de polícia e objeto de repressão para que o *status quo* fosse mantido.

(...) Além da adoção de medidas que obrigavam o indivíduo ao trabalho, observou-se a construção de um novo conceito de trabalho, revestido de valorização positiva. O trabalho passou a ser concebido como um bem, como um valor supremo, porque foi elevado à condição de elemento ordenador da sociedade. Esse processo visava a dar o impulso necessário de “modernização” no caminho da constituição de uma nova ordem social – a burguesa. Os que se recusavam a submeter-se a esta lógica eram considerados perigosos à sociedade e estavam sistematicamente sujeitos as intervenções policiais. (Porfírio et al, 2000, pág. 11)

Ainda, de acordo com Porfírio (2000), o trabalho passou a ser concebido como um bem, como um valor supremo e foi elevado à condição de elemento ordenador da sociedade. Neste código de 1891, as crianças foram classificadas com o termo técnico-jurídico “menor” (O

Código Criminal do Império de 1830 também utilizava este termo) que, segundo Rizzini (1993), transcende a questão da faixa etária na literatura jurídica. A noção de “menor” historicamente está atrelada à situação irregular de abandono, pobreza e criminalidade. Atualmente, a situação vivenciada substantivamente por crianças e adolescentes, é considerada como situação de violação de direitos ou de espoliação de direitos<sup>10</sup>. Os direitos de crianças e adolescentes estão sob a responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Deveria ser o Estado o primeiro com o dever de garantir os direitos subjetivos dos sujeitos infante-juvenis.

O código de menores de 1927, também constituiu uma aliança entre justiça e assistência. A partir daí deu-se origem a ação de tutela dos menores ao estado. Historicamente, através das legislações os juízes tinham plenos poderes em relação à criança, eles poderiam devolver a criança aos pais, enviá-las para adoção, determinar o abrigo até os 18 (dezoito) anos de idade incompletos, ou qualquer outra medida que julgasse conveniente.

Em meados dos anos 1930, Getúlio Vargas conhecido como o pai dos pobres esteve preocupado com a questão social<sup>11</sup>, intervindo através do estado em instituições filantrópicas destinadas ao atendimento das camadas populares. Na década de 1940, cria-se o SAM - Serviço de Assistência aos Menores - que em 1944, passou a prestar assistência social em âmbito nacional aos menores abandonados e infratores como uma questão de segurança nacional.

Segundo Rizzini (2004), o SAM, no início, tinha o objetivo de organizar os serviços de assistência social e atender aos “autênticos desvalidos”, isto é, aquelas crianças que foram abandonadas, que moravam nas ruas, desamparadas, desprotegidas, que não tinham responsáveis por suas vidas e eram apreendidas pela polícia.

Após a instauração da ditadura civil militar em 1ª de Abril de 1964, em vigor a partir da lei federal 4.513 de 01/12/1964, autorizou-se o poder executivo a criar a FUNABEM (Fundação Nacional de Bem Estar do Menor) extinguindo a SAM, mas a fundação recém fundada herdou os funcionários, o patrimônio e todo o atendimento aos menores *carentes*, abandonados e também os infratores.

A FUNABEM era um órgão nacional subordinado ao presidente da república e ao Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), tinha autonomia administrativa,

---

<sup>10</sup> Fonseca (2010, p. 7) Analisa a produção do desenvolvimento desigual e combinado do modo capitalista de produzir e reproduzir-se. Afirmado que, nesta conjuntura há a expropriação e espoliação de direitos sociais.

<sup>11</sup> Castell (2004).

financeira e técnica. Por volta de 1967, diversas leis estaduais autorizaram o poder executivo a instituir a FEBEM – (Fundação do Bem Estar do Menor) –, vinculada a Secretaria do Estado e Serviço Social de cada estado brasileiro. A FUNABEM financiou as FEBEMs, que não distinguiam os sujeitos infanto-juvenis, na época, denominados como sendo *carentes*<sup>12</sup> daqueles que cometiam um ato infracional. As FEBEM's tinham o objetivo de garantir o bem estar dos menores infratores e (re)socializá-los, através de programas de educação, profissionalização e outros. As FEBEM's também eram constituídas por alguns internatos destinados a esse público alvo.

Em 1975, as FEBEMs passaram a ser chamadas de FEEM (Fundação Estadual de Educação do Menor), vinculado às Secretarias dos Estados de Educação. Atualmente, a instituição é conhecida como FIA (Fundação para a Infância e Adolescência), que tem por finalidade a implantação e a execução das políticas de garantias de direitos das crianças e adolescentes, vinculada a SEASDH (Secretaria de Estado de Assistência Social e Direitos Humanos).

Em 1979, quando houve o Ano Internacional da Infância, surge um novo Código de Menores, cria-se a categoria menor em situação irregular<sup>13</sup>. O Código de Menores de 1979 foi uma revisão do código de 1927, que não rompeu com a concepção “menorista” de sujeito infanto-juvenil, nem com o assistencialismo, muito menos com a institucionalização da infância, pois este não conseguia distinguir pobreza e delinquência.

Na história das políticas de assistência destinadas a crianças e adolescentes no Brasil desde o período Republicano, quando as famílias pobres recorriam ao Estado com seus filhos, havia a institucionalização dos mesmos em instituições fechadas denominadas “internatos de menores” ou “orfanatos”.

## **O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO BRASIL**

No Brasil somente após a ditadura civil-militar foram inscritos os direitos sociais nas redações dos marcos regulatórios: Constituição Brasileira de 1988, SUS (Sistema Único de

---

<sup>12</sup> Carentes é um termo ainda utilizado para referir-se ao sujeito em situação de falta de algo. Quando se utiliza este termo esquece-se da dimensão social que (re)produz suas condições materiais.

<sup>13</sup> O Código de Menores (Lei n. 6.697/79) assim define a “situação irregular”: Art. 2º - Para os efeitos deste Código, considera-se em situação irregular o menor: I – Privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória, ainda que, eventualmente, em razão de: A) Falta, ação ou omissão dos pais ou responsável; B) Manifesta impossibilidade dos pais ou responsáveis para provê-las; II – Vítima de maus-tratos ou castigos imoderados impostos pelos pais ou responsáveis; III Em perigo moral, devido a: A) Encontrar-se de modo habitual em ambiente contrário aos bons costumes; B) Exploração em atividades contrárias aos bons costumes; IV – Privado de representação ou assistência legal, pela falta eventual dos pais ou responsável; V – Com desvio de conduta, em virtude de grave inadaptação familiar ou comunitária; VI – Autor de infração penal.

Saúde), Constituição Federal art. 196 ao art. 200. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA lei nº 8069/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN lei nº 9394/1996), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS lei nº 8742/1993) e recentemente o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), lei Nº3077/2008. Os direitos sociais contidos nesses marcos regulatórios foram conquistados por meio de muitas lutas, embates e reivindicações dos movimentos sociais organizados.

O processo histórico de transição política rumo à redemocratização do país e promulgação da Constituição Federal de 1988, transformou crianças e adolescentes em sujeito de direitos, é o coroamento de um processo que assegura o Estado como responsável pela garantia de direitos. Segundo Bobbio<sup>14</sup>, no final do século XX, temos a Era dos Direitos em todas as sociedades. Entretanto, o autor não menciona como particularidade a perspectiva de classes populares, que consideraria as condições de materialidade de vida de determinados grupos sociais, nem a condição de pertencimento desses sujeitos a países de periferia.

O país tinha uma imagem muito ruim no exterior. Havia uma pressão internacional para que pudesse avançar na legislação referente à proteção da criança e do adolescente. A Assembléia Nacional Constituinte referendou a emenda popular que inseriu na Constituição Federal de 1988 o art. 227.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar a criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº8069/90) foi sancionado em 13 de julho de 1990 pelo presidente da república Fernando Collor de Mello. Esta lei transformou a filosofia menorista que vinha sendo promulgada desde o 1º Código de Menores de 1927, e o paradigma da infância em situação irregular em um novo paradigma, o de *proteção integral*<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Bobbio observa que, a partir da Segunda Guerra, o processo de desenvolvimento dos direitos do homem tomou, basicamente, duas direções: o da sua universalização e o da sua multiplicação. A partir de então se multiplicam os sujeitos de direitos, que em função de suas particularidades, passam a serem vistos como merecedores de um tratamento legal específico: “(...) a passagem ocorreu do homem genérico – do homem enquanto homem – para o homem específico, ou tornado na diversidade de seus diversos *status* sociais, com base em diferentes critérios de diferenciação (o sexo, a idade, as condições físicas, cada um dos quais revela igual proteção. A mulher é diferente do homem, a criança do adulto, o adulto do velho, o sadio do doente, o doente temporário do doente crônico; o doente mental, de outros doentes; os fisicamente normais, dos deficientes, etc” (Bobbio, 1992, pág. 69)

<sup>15</sup> O conceito de proteção integral que consta no ECA é fruto de uma doutrina jurídica internacional emergente da Convenção sobre os direitos da Criança, de 1989. O conceito de proteção integral traz uma nova concepção de infância e adolescência, os quais se tornaram prioridade absoluta na sociedade brasileira. No Brasil, o ECA



à infância e à adolescência, garantindo os direitos básicos e fundamentais a todas as crianças e adolescentes pertencentes a classes sociais distintas, sem discriminação. A partir do ECA temos uma definição etária da infância e da adolescência, no artigo 2<sup>a</sup>, considera-se criança, para os efeitos desta lei, “a pessoa de até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos incompletos de idade (ESTATUTO, 1990)”.

No Estatuto, temos modificações nos encaminhamentos e atendimentos destinados a crianças e adolescentes pertencentes às famílias pobres. As políticas assistenciais de atendimentos deixaram de ser realizados em instituições de internação, providas pelo Estado, e passaram a ser executadas ora pelo Estado, ora pela iniciativa privada, nas comunidades locais, gerenciadas em sua maioria, por ONGs (Organizações Não-Governamentais) com verba pública de Estado. Assim tem-se assegurada a convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes. Segundo Fonseca (2010), neste momento também o Estado assume a ideologia neoliberal como doutrina, justificando terceirizações e privatizações, repassando para o setor privado paulatinamente funções que deveriam ser da esfera pública.

Após a conquista da Constituição Cidadã, temos a criação de conselhos deliberativos na área da Educação, Assistência Social e Saúde, nas esferas municipais, estaduais e federais, que alicerçam as políticas sociais.

A partir do ECA, há conselhos deliberativos: Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, nas esferas municipais, estaduais e federais, para a garantia dos direitos das crianças e adolescentes, bem como se cria outro gênero: Conselhos Tutelares.

Estes conselhos deliberativos existem nos três níveis: municipal Conselho Municipal da Criança e do Adolescente (CMDCA), que no caso da cidade de Porto Alegre entrou em vigor através da lei 6787 em 11 de Janeiro de 1991. Será composto de 1/3 de órgãos do Poder Público, 1/3 de entidades Não-Governamentais, que exerçam trabalho direto com crianças e adolescentes e 1/3 de entidades que exerçam trabalho indireto com crianças e adolescentes<sup>16</sup>.

---

foi a primeira lei mundial que oficializou o conceito de proteção integral. Conceito que embora fundamentado na doutrina jurídica internacional à brasileira foi construído pelos movimentos sociais envolvidos na constituição do ESTATUTO. A proteção integral é um conceito que abrange o conjunto de direitos assegurados exclusivamente a crianças e adolescentes, levando em conta a sua condição peculiar de desenvolvimento, a fim de assegurar plenas condições para o seu desenvolvimento integral, ao longo de todo o processo de desenvolvimento do sujeito infanto-juvenil, desde a gestação até a sua maioridade legal. O ECA no art. 3º estabelece que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

<sup>16</sup> § 1º - O Poder Público será representado por 06 (seis) membros do Poder Executivo e 01 (um) membro do Poder Legislativo.

\* Redação determinada pelo art. 22 da Lei Municipal 8067/97.

§ 2º - As entidades não governamentais serão eleitas pelo Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, nos termos do art. 10 desta Lei.

Em nível estadual há o Conselho Estadual dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (CEDICA), eleitos pela a sociedade civil e poder público, nos Fóruns da Criança e da Adolescência (FCA). Nos Fóruns DA Criança e da Adolescência escolhem-se os representantes da sociedade civil que terão assento em nível nacional no Conselho Nacional da Criança e do Adolescente (CONANDA), constituído de representantes da sociedade civil e do poder público, definindo ações, recursos públicos, gestão e fiscalização das políticas sociais destinadas ao público infanto-juvenil.

O ECA se diferenciou profundamente introduzindo a participação popular nas questões referentes à infância e à juventude. Essa participação foi institucionalizada por meio dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos tutelares, que, mais do que símbolos da democracia, foram criados para exercitar a ação popular no âmbito governamental público. (SILVA, 2005, pág. 43)

Com a implementação do ECA, para a resolução de casos de violações de direitos cometidas à criança e ao adolescente estrutura-se: o conselho tutelar. Segundo Scheinvar, este é um equipamento social municipal para o qual se encaminham denúncias de violações de direitos individuais ou coletivas – cada caso é encaminhado para o devido ressarcimento do direito.

O CT é produto de uma democracia participativa, incipiente, que possibilitou a institucionalização de casos de violações de direitos cometidas à infância e à adolescência em nossa sociedade. O Conselho Tutelar é um órgão de fiscalização e um instrumento de garantia de direitos, autônomo, não jurisdicional e permanente:

1. **Autônomo** – pois ninguém pode intervir nas deliberações e encaminhamentos realizados no CT.

---

§ 3º - Os representantes do Poder Executivo serão indicados pelo Prefeito Municipal, dentre pessoas de sua confiança, com poder de decisão no âmbito de sua competência e lotados nos órgãos afetos à execução das políticas atinentes à criança e ao adolescente estabelecidos por Decreto.

\* Redação determinada pelo art. 22 da Lei Municipal 8067/97.

§ 4º - O representante do Poder Legislativo será indicado pelo Presidente da Câmara Municipal de Porto Alegre, ouvidas as lideranças de todos os Partidos com representantes na Casa.

\* Redação determinada pelo art. 22 da Lei Municipal 8067/97.

§ 5º - Cada órgão público e entidade civil deverá indicar o membro que o representa, bem como o respectivo suplente.

§ 6º - A ausência injustificada por três reuniões consecutivas, ou seis intercaladas, no decurso do mandato, implicará a exclusão automática da entidade eleita para o Conselho Municipal, devendo o Fórum eleger a nova entidade que a substituirá.

§ 7º - Sendo o representante do órgão público o faltante, o Prefeito Municipal deverá ser imediatamente cientificado.

Art. 14 - As entidades participantes do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente terão mandato de dois anos.

2. **Não-jurisdicional** – porque não integra o poder judiciário, nem tem poder para julgar.
3. **Permanente** – atua na esfera municipal e não pode ser dissolvido ao bel prazer do prefeito, está acima de uma lei municipal, pois foi criado através de uma lei federal. Não é um órgão temporário e sim permanente.

As possibilidades de participação em relação ao conselho podem ser identificadas através da escolha dos Conselheiros Tutelares e na possibilidade da sociedade denunciar casos de direitos ameaçados e/ou violados nesta instituição.

A escolha dos Conselheiros Tutelares é um modo de tornar a comunidade participante. Estes agentes de garantia de direitos residem na comunidade onde fazem intervenção para garantia de direitos da criança e do adolescente. Assim, a comunidade pode denunciar os casos de violação de direitos, intervindo no trabalho de Conselheiros Tutelares. Desse modo, a participação não se resumir ao ato de votar.

Cinco Conselheiros Tutelares são eleitos por voto popular para serem agentes de garantia de direitos no CT. Segundo o “Art. 132 Em cada Município haverá, no mínimo, um Conselho Tutelar composto de cinco membros, escolhidos pela comunidade local para mandato de três anos, permitida uma recondução”.

A aprovação do ECA, revogou o Código de Menores de 1979, foi uma conquista obtida por meio de mobilizações dos movimentos sociais reivindicativos por direitos, da década de 1980, que por meio de embates concretizados do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMRR), da Frente Nacional de Defesa da Criança (FNDC) de 1985, do Fórum da Criança e do Adolescente (FCA), o UNICEF (United Children’s Fund), a OAB, do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais, da sociedade civil em geral, que ficou com a incumbência de prestar atendimentos aos sujeitos infanto-juvenis. Além desses, cito a importância da Pastoral do Menor, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e, principalmente, a Comissão Nacional Criança e Constituinte<sup>17</sup>, que promoveu um processo de sensibilização, conscientização e mobilização junto aos constituintes da Constituição Cidadã de 1988.

No artigo 228 da Constituição Cidadã, temos que são penalmente inimputáveis a esta lei os adolescentes com idade inferior a 18 (dezoito) anos de idade, os quais estão sujeitos às

---

<sup>17</sup> A Comissão Nacional Criança e Constituinte foi criada pela Portaria Interministerial nº 449, de setembro de 1986, constituindo-se numa articulação entre os Ministérios da Educação, Justiça, Previdência e Assistência Social, Saúde, Trabalho e Planejamento.

normas de legislação especial o ECA. Garantindo ao adolescente que ele não seja julgado pelo Código Penal.

O Movimento de Meninas e Meninos de Rua (MNMMR), criado através do 1º Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em 1986, em Brasília, é um movimento social que atua no sistema de garantia, defesa e promoção dos direitos das crianças e dos adolescentes das camadas pobres no Brasil.

Essa conjuntura corroborou para a promulgação do ECA, que foi sancionado com a participação e votação simbólica de meninos e meninas de rua no senado brasileiro.

É importante salientar alguns movimentos sociais de crianças e adolescentes como o MNMMR, bem como o Movimento de Sem Terrinha no Brasil, os movimentos de crianças e adolescentes trabalhadores na África, Europa, Ásia e América Latina, que se organizaram não somente numa perspectiva de estarem em situação de violação de direitos, mas na tentativa de assumirem uma perspectiva de atores políticos, buscando a participação política, negada, principalmente as crianças e aos adolescentes com idade inferior a 16 (dezesesseis) anos. No caso brasileiro, os adolescentes a partir dos 16 (dezesesseis) anos de idade passam a exercer o direito de participação política restrita ao ato de votar.

O I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, realizado em Brasília em maio de 1986, proporcionou outra forma de visibilidade à questão da criança e do adolescente no Brasil. Desta feita, novos atores sociais entraram em cena: são cerca de 430 meninos e meninas de rua, de quase todas as unidades da federação, que, pela primeira vez na história social brasileira, reúnem-se para discutir tópicos relacionados à sua vida. Na ocasião, participantes do encontro dirigem-se também ao Congresso Nacional para apresentar aos parlamentares e possíveis constituintes reivindicações concernentes aos seus direitos. (Pinheiro, 2001, pág. 61)

A elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente baseou-se também em algumas declarações e acordos feitos pelo Estado brasileiro no âmbito internacional, como por exemplo, a Declaração de Genebra de (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) e outros.

Novos paradigmas de concepção da infância baseados na noção da criança e do adolescente como sujeito de direitos estarão impressos na Convenção das Nações Unidas pelo Direito das Crianças (1989) e no Estatuto da criança e do adolescente (1990), marcando um novo olhar também sobre as práticas de atenção a este grupo. (Rizzini, 2004, pág. 68)

As políticas sociais de atendimento aos sujeitos infanto-juvenis, na atual conjuntura brasileira, como consta no art. 86 do ECA “far-se-ão através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”. As políticas de atendimento a criança e adolescente, após o ECA, passam a ser de caráter fundamental e universal: visando o direito à vida e à saúde (art. 7 ao 14), à liberdade, ao respeito e à dignidade (art. 15 ao 17), à convivência familiar e comunitária (art. 19 ao 52), à educação, à cultura ao esporte e ao lazer (art. 53 ao 59). Podendo ser também de caráter especial, no caso, de políticas de assistência social destinadas a grupos específicos que delas necessitam (ESTATUTO, 1990).

Desta forma, podemos analisar também que as políticas sociais podem ser executadas pela esfera pública, privada, ou através da parceria público-privada. Assim, há a fragmentação e pulverização das políticas destinadas ao público infanto-juvenil. É importante destacar que, essas ora são políticas públicas de Estado, ora políticas de governo.

Na medida em que o Estado ausenta-se do cumprimento de ações públicas supridoras das necessidades da maioria da população, ou seja, direitos sociais – a sociedade civil – quer na forma de movimentos sociais, ONGs e/ou terceiro setor – passa de avaliadora e fiscalizadora, exercendo o controle social, à executora de políticas de governo. Desse modo, por melhores que sejam as intenções e as práticas executadas pela sociedade civil há contradições de difícil superação, das quais, Fonseca (2008), recorta duas ordens: (1) compromete-se a execução das políticas, porque elas adquirem caráter focal e, muitas vezes, sem previsão de continuidade, (2) fragiliza-se o controle social, a ação fiscalizadora, pelo comprometimento da sociedade civil com a gestão e execução de políticas sociais, destinadas à infância e a adolescência.

Nos 20 anos de existência de Estatuto (1990), temos os sujeitos de direitos infanto-juvenis vivendo em situações de violações de direitos, bem como desconhecendo os seus direitos. Para entender primeiramente quais são os direitos de crianças e adolescentes na sociedade brasileira, baseie-me na Constituição Cidadã de 1988, bem como no marco regulatório: ECA. Neste marco consta que sempre que os direitos das crianças e dos adolescentes forem ameaçados ou violados deverá ser comunicado ao Conselho Tutelar (CT), com a função de “(...) zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (ESTATUTO, 1990, - art. 131), para que sejam aplicadas as medidas de *proteção* cabíveis.

## METODOLOGIA DE PESQUISA

Pesquisa de natureza qualitativa, que tem como objeto de análise estudo de caso sobre a relação entre CT e escolas da Microrregião Sete, de Porto Alegre. O estudo de caso caracteriza-se por ser uma unidade inquirida (Triviños, 2002, p. 97) de modo profundo. A partir de observações no CT da Microrregião Sete, fiz anotações em diário de campo para análise. Para tanto, nessa instituição utilizei como principais fontes de investigação a coleta de dados: no livro de ocorrências, nos prontuários que referiam à escola e nos dossiês encaminhados pelas escolas, que correspondem às demandas recebidas no CT.

Como referência, utiliza-se o marco regulatório que constitui o sujeito de direitos, e dialoga-se com Scheinvar (2008), Ribeiro (1996) - cujos trabalhos referem-se ao CT como agente de garantia de direitos.

A partir do cotidiano e das práticas de um Conselheiro Tutelar tomei conhecimento de encaminhamentos feitos pela escola ao CT. Atentei para perceber a relação estabelecida entre CT e escolas. Analisam-se também os encaminhamentos dados pelo CT às demandas recebidas. Quando não é possível perceber nos prontuários de atendimento do CT, as medidas aplicadas ao caso encaminhado a esta instituição, dialoga-se com um Conselheiro Tutelar, a fim de analisar os encaminhamentos dados até então.

Na tentativa de realizar e fortalecer práticas sociais que produzem concepções acerca de sujeitos de direitos tomou-se o diário de classe de uma turma de uma escola, dessa Microrregião. O diário de classe torna-se diário de campo, à medida o mesmo é utilizado como contraponto a judicialização instaurada nas práticas sociais educacionais. O diário de campo mostra-nos a consideração e discussão da temática: direitos e deveres de crianças. Percebe-se que, as crianças desconheciam os seus direitos. Dá-se concreticidade a resolução de questões pedagógicas que são encaminhadas ao CT.

Numa breve revisão da produção acadêmica (monografias, dissertações e teses) usando como descritor Conselho Tutelar, não foi localizada produção sobre o tema na Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Nesta perspectiva de análise que apresento em: “Relação entre Conselho Tutelar e escola: miradas na produção de sujeitos de direitos”.

Nos programas de pós-graduação da mesma instituição foram encontradas apenas um (uma) dissertação produzida na Antropologia Social no grupo NACI/UFRGS (Núcleo de Antropologia e Cidadania) referente à consolidação do CT da Microrregião Três, Ribeiro (1996), na qual se tem o CT para negociação de conflitos. Localizou-se, uma tese produzida

no PPGEDU/UFRGS relacionada aos direitos das crianças no currículo escolar, Hickmann (2007), com algumas estratégias didáticas para discussão de direitos das crianças em sala de aula, bem como há uma tese no PPGPSI/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional) sobre os encontros do CT com as famílias denunciadas nesta instituição. Sendo assim, percebe-se que quase não há pesquisas em educação na perspectiva de análise que realize neste exercício de pesquisa em nível de formação inicial de graduação em licenciatura em Pedagogia.

### **CONTEXTO DA ESCOLAR**

No regimento escolar desta escola consta que a instituição escolar tem como objetivo proporcionar à comunidade escolar a participação nas discussões e decisões do processo pedagógico, para que se sentido engajados, reflitam sobre as necessidades de mudança.

A gestão da escola está organizada com o intuito de reunir esforços para construir relações de trabalho solidárias e co-responsáveis, entre aluno-aluno, aluno- professor, aluno-direção, aluno (a)-SOE, aluno (a)-SSE, funcionário-aluno, professor- professor, professor-direção, professor-funcionário e funcionário–direção. Desse modo, a administração da escola organiza-se baseada em princípios democráticos em direção, vice-direção, SOE e SSE.

No espaço escolar a faixa etária atendida é de crianças entre seis e 12 (doze) anos incompletos e adolescentes entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos incompletos, bem como jovens, adultos, idosos, que frequentam a modalidade da EJA oferecida à noite. Os atores da escola ao todo são professores, merendeiras, serventes, porteiros, os quais estão intrinsecamente envolvidos no processo educacional.

A Proposta Pedagógica em construção pressupõe uma relação dialógica com reflexão coletiva, inclusiva e alicerçada em atitudes críticas, criativas, emancipatórias e democráticas, visando sempre o respeito às diferenças e as individualidades de cada ser social.

A escola realiza reuniões pedagógicas semanalmente com os professores de todos os ciclos de formação (I ciclo, II ciclo e III ciclo). As reuniões deveriam ser dedicadas para discussão de práticas docentes, seleção de linguagens/conteúdos, formação continuada dos docentes, entre outros.

## PRÁTICA DOCENTE<sup>18</sup> REALIZADA COM ALUNOS DA TURMA A3119

Para conhecer os alunos da turma em que sou docente realizei uma situação de aprendizagem, na qual as crianças dividiam uma folha de ofício em três partes que simbolizavam: manhã, tarde, noite, para desenharem o que eles fazem ou não, nas três etapas do dia. Assim, seria possível ter uma noção da organização temporal dessas crianças, bem como conhecer as suas rotinas.

Nas rotinas, analisadas percebi que as crianças auxiliam nos afazeres domésticos, isto foi identificado principalmente na rotina das meninas, que trabalham desempenhando as seguintes tarefas: varrem a casa, arrumam as suas roupas no guarda-roupa, lavam a louça dentre outros afazeres.



**Fig. 1: Conhecendo a rotina dos(as) alunos(as)**

<sup>18</sup> Esta prática docente expressa o conjunto das ações pedagógicas que realizo como professora de educandos da classe popular em uma escola pública. Em sala de aula, estabeleço a aliança indissociável entre teoria e prática. A escola pública é lócus de minha prática docente e, através do olhar reflexivo em relação às ações pedagógicas realizadas, experiencio a pesquisa, que contribui com minha professoralidade cotidianamente. Desse modo, busco alternativas possíveis aos desafios impostos à realização de uma prática docente com educandos que vivem na periferia da cidade. Estas ações pedagógicas são escopo para a compreensão do todo difuso, sendo indispensável para (re)construção de reflexões inéditas materializadas nesta pesquisa.

<sup>19</sup> A turma A31 corresponde ao III ano do I Ciclo de Formação da escola A localizada no bairro Restinga Nova, em Porto Alegre, RS. A turma é constituída por 29 alunos, 16 meninas e 13 meninos, em diferentes níveis de alfabetização. Os alunos dessa turma têm como professores: um(a) Professor(a) Referência, um(a) Professor(a) Volante e um(a) Professor(a) de Educação Física, e um(a) professor(a) de Arte-Educação.



## **TURMA DA MÔNICA EM: O ECA - CONTAÇÃO DA HISTÓRIA E PRODUÇÕES TEXTUAIS, PRODUZINDO CONCEPÇÕES ACERCA DE SUJEITOS DE DIREITOS**

A história: “A turma da Mônica em o ECA” foi utilizada no momento da contação de história a esse grupo, através dessa história foi possível problematizar alguns direitos das crianças, bem como apresentar o ECA (1990) aos alunos, esclarecendo-lhes que esse conjunto de leis e normas existe para assegurar os direitos das crianças e dos adolescentes.

Durante o período que compreendeu de Março a Julho de 2010, abordei a temática: direitos e deveres das crianças em sala de aula. Atentei para descobrir como as crianças sabem que possuem direitos. Muitas delas me disseram que sabem que são portadoras de direitos “porque os adultos dizem, porque a professora diz que elas têm direitos, ou porque passa na televisão que criança tem direitos”.

Sabemos que, para as crianças exercerem seus direitos dependerá de uma articulação a ser feita entre a família, a escola, a vizinhança dessas crianças, a *sociedade civil* em geral.

Em seguida, como situação de aprendizagem referente a direitos foi oportunizada aos educandos a escrita sobre um direito específico retratado através da escolha feita por eles de uma gravura.

Na escrita sobre um direito pude perceber a presença da religiosidade de uma criança que é atrelada à escolha religiosa de sua família. Devemos considerar que, a escolha religiosa dessas crianças está intrinsecamente relacionada com a escolha religiosa que é feita em suas famílias.

Discursei sobre o direito a religiosidade às crianças, primeiramente, quando abordei a história: “Turma da Mônica em o ECA”, bem como quando fiz a contação de história utilizando a cartilha: “Os direitos humanos”, de Ziraldo. Nesta última história, aparece uma mulher negra com a vestimenta de uma religião afro-brasileira. Neste momento, ressaltai a importância de haver a pluralidade de religiosidades existentes no cotidiano. Um aluno logo que viu a imagem mencionou “a mulher do batuque”. E começou a rir e a repetir essa frase. Vale lembrar que, a etnia negra tem dado importante contribuição sociocultural. Além de centenas de palavras de origem Banto, incorporadas ao nosso vernáculo (LAYTANO, 1936). Religiões de matriz africana integram o campo religioso do Estado e tem atraído indivíduos de todos os grupos étnicos e de todas as camadas sociais (ORO, 2009).

De repente, outras crianças teriam a vontade de fazer o que fez esse aluno, mas

silenciaram. Então, quando retomei, a contação da história: Turma da Mônica em o ECA, pautei minha intervenção no trecho em que aparece a diversidade religiosa. Conversei com as crianças que existem muitas religiões, por exemplo, religiões: Evangélicas, a Umbanda, o Candomblé, a Quimbanda, o Catolicismo (a igreja católica), que temos que respeitar as crenças de cada pessoa.

Não é porque vamos a festas de batuque, que somos melhores ou piores de que outras pessoas que possuem outras religiões, este é só um modo diferente de culto religioso. Tem gente que vai para a igreja rezar, outros oram e outros cantam e dançam com essas vestimentas. Independente da religião tem que respeitar as crenças de cada pessoa.

Em seguida, todas as crianças tinham que escrever sobre o direito específico referente à religiosidade. Nas escritas feitas pelos alunos percebi que nas práticas sociais desses alunos, muitos deles, além de irem à igreja católica vão também a casas de *pai de santos* com suas famílias. Mas, o que me impressionou foi o fato dessas crianças, desde muito cedo, saberem omitir tal informação. Foi somente após a conversa com elas que algumas começaram a mencionar que iam a casas de *pai de santo*.

### **ESCOLHAS E ESCRITAS DE UM DIREITO: À RELIGIOSIDADE**

Nas escritas dos alunos pude compreender como as famílias e crianças realizam o sincretismo religioso, quando frequentam a igreja e *casas de pai de santo*. Em uma escrita de um aluno é possível perceber a religiosidade em que está imbricado o contexto familiar deste aluno.

Quando abordei a temática: direitos o aluno ouviu meu discurso referente à diversidade religiosa. Na situação de aprendizagem, na qual o mesmo teria que escolher um direito retratou o direito: à religiosidade revelou sua prática religiosa.

1. Criar uma história a partir da gravura abaixo:



MÔNICA E SEUS 5 AMIGOS.  
CADA UM TEM SUA RELIGIÃO COMO EU  
TENHO A MINHA. EU CADA UM ACREDITA  
NA SUA RELIGIÃO COMO EU ACREDITO NA  
MINHA.  
EU SO TESTEMUNHA DE JEOVA'

**Fig. 2: Diversidades de religiosidades no espaço da sala de aula!**

### **ESCRITAS SOBRE UM DIREITO: DE BRINCAR E SE DIVERTIR**

Nas escritas dessa outra aluna percebemos novamente a noção de título presente em sua escrita, pois a mesma no título anunciou o direito: de brincar e se divertir que ela escolheu para abordar. Se fizermos uma análise mais minuciosa de sua escrita perceberemos que seu texto irá realizar uma descrição do espaço em que se encontram os personagens da turma da Mônica, todos eles brincam e se divertem, é assim que a aluna os descreve.

Professora: PRISCILA Data: 12/11/2010

1. Criar uma história a partir da gravura abaixo:



O DIREITO DE BRINCAR E SE DIVERTIR  
A MAGALI ESTÁ ANDANDO DE BALANÇO  
E AMONIXO ESTÁ ENFORCANDO A MAGALI  
E O CACÁO ESTÁ JOGANDO BOLA E O CEBOLINHA ESTÁ  
BRINCANDO DE BOLITA.

**Fig. 3: O direito de brincar e se divertir!**

### LIVRO: A GENTE PODE, A GENTE NÃO PODE DE ANNA CLÁUDIA RAMOS



**Fig. 4: livro: A gente pode, a gente não pode**

Como estratégia de inferência antes da contação da história os alunos foram questionados sobre o que eles podiam e não podiam fazer. Foram surgindo, as seguintes frases que anotei, no quadro, para posteriormente, trabalhar com as frases produzidas pelos alunos de diferentes modos, foi feito um cartaz a ser fixado na sala de aula, contendo essas frases, bem como produzimos um livro coletivo da turma.

## FRASES PRODUZIDAS PELA TURMA: “A GENTE PODE...”

Por meio dessas frases ditas pelo grupo do que eles podem perceber o que meus alunos fazem, na escola, bem como fora desse espaço de socialização. As crianças produziram frases a partir de uma situação de inferência sobre a história: *A gente pode, a gente não pode*. Quando os alunos mencionaram o que eles podiam fazer, apareceu o exercício de alguns direitos: educação, cultura, lazer, alimentação, bem como práticas sociais estabelecidas pelas crianças: a possibilidade de ajudar pessoas.

Referente às práticas escolares as crianças mencionaram a possibilidade de elas irem sozinhas em pequenos grupos ao banheiro, ao invés de irem normatizados em fila com a professora, apareceu também o direito de aprender, de escrever histórias, de fazer o tema, de ler tanto na escola como em outros espaços, de desenhar, de ir à escola.

1. A gente pode brincar.
2. A gente pode estudar.
3. A gente pode aprender.
4. A gente pode ver TV.
5. A gente pode dormir.
6. A gente pode desenhar.
7. A gente pode almoçar.
8. A gente pode ler.
9. A gente pode contar.
10. A gente pode fazer o tema.
11. A gente pode ir à escola.
12. A gente pode arrumar a cama.
13. A gente pode ajudar as pessoas.
14. A gente pode ir ao banheiro em grupos.
15. A gente pode escrever histórias.
16. A gente pode jogar futebol.



**Fig. 5: Imagens do livro com frases produzidas pelos (as) alunos (as)**

### **A GENTE NÃO PODE... NOSSOS DEVERES**

Após, os alunos foram questionados sobre o que eles não podiam fazer em sala de aula. A partir da construção de frases feitas pelos alunos, foi possível questionar as crianças e fazê-las pensar sobre suas atitudes, em sala de aula, não num sentido de disciplinarização. Mas no intuito de promover a construção coletiva de regras de convivência neste grupo. Os educandos refletiram sobre o que pode ou não fazer, na sala de aula, bem como em outros espaços, o que contribui à convivência deste coletivo de crianças.

### **FRASES PRODUZIDAS PELA TURMA: A GENTE NÃO PODE...**

Através de frases produzidas pelos alunos percebo como eles se organizam em relação às possibilidades de atitudes em diferentes espaços de convivências: na escola, na família, em programas e projetos que os atendem.

1. A gente não pode brigar.
2. A gente não pode botar o lixo no chão.
3. A gente não pode jogar cartinha na sala de aula.
4. A gente não pode falar palavrão.
5. A gente não pode bater nos adultos.
6. A gente não pode sair da fila da hora do lanche.
7. A gente não pode ficar na janela da sala de aula.

8. A gente não pode estragar as coisas.
9. A gente não pode mijar na cama.
10. A gente não pode mexer no fogo.
11. A gente não pode roubar.
12. A gente não pode implicar com os colegas.
13. A gente não pode mexer nos materiais dos colegas sem pedir.
14. A gente não pode arrancar os materiais da sala de aula.

## **CONSELHO TUTELAR DA RESTINGA**

O Conselho Tutelar<sup>20</sup> da Microrregião Sete está localizado, no bairro Restinga, na cidade de Porto Alegre, RS. Conforme dados coletados no Observapoa, consta que, o bairro pertence à Região de Orçamento Participativo Oito - Restinga - e tem 53.764 habitantes, representando 3,95% da população do município. Com área de 38,56 km<sup>2</sup>, representa 8,10% da área do município, sendo sua densidade demográfica de 1.394,29 habitantes por km<sup>2</sup>. A taxa de analfabetismo é de 6,0% e o rendimento médio dos responsáveis por domicílio é de 3,6 salários mínimos. O bairro apresenta o maior índice populacional de auto-declarados pretos, tendo 18,386%, o bairro em 2ª lugar neste índice é a população da Cruzeiro que representa 14,29% de auto-declarados pretos.

A historicidade de diversos bairros de Porto Alegre apresenta semelhanças, como, por exemplo, os bairros: Restinga e Grande Cruzeiro, especialmente, quando atentamos para o que nos diz o antropólogo Iosvaldyr Carvalho Bittencourt Júnior sobre a constituição de territórios negros nestes espaços menos nobres da cidade.

(...) Os negros constituíram os segmentos populacionais que caracterizariam os denominados pioneiros do solo urbano, já que seguiriam ocupando as áreas menos nobres da cidade, sem a mínima ou com precárias condições de infraestrutura urbana ou, então, distantes e de difícil acesso viário. Consolidaram, assim, inúmeros territórios negros urbanos, a exemplo da Colônia Africana, da comunidade da Luiz Guaranha, no Areal da Baronesa, além de ocuparem os seguintes espaços urbanos: Navegantes, Santana, Partenon, Ilhota, Vila Santa Luzia, Vila Maria da Conceição, Vila dos Marítimos, Vila Jardim, Vila Mirim, Rubem Berta, Vila Grande Cruzeiro, Vila Grande Pinheiro, COHAB Cavalhada, Jardim Dona Leopoldina, Vila Restinga Velha e Vila Nova Restinga. (Bittencourt Júnior, 2005, p. 37).

---

<sup>20</sup> O ECA determina que cada município do país deverá contar com, no mínimo, um Conselho Tutelar, para o qual deverão ser escolhidos cinco conselheiros tutelares. Em 1992, em Porto Alegre, foram instalados oito Conselhos Tutelares, que correspondiam as microrregiões do Orçamento Participativo, nas quais atuavam 40 Conselheiros Tutelares. A legislação municipal referente à política de atendimento à infância e à adolescência definiu que esses agentes seriam remunerados e escolhidos pelo voto direto e facultativo da população. Atualmente, aumentaram-se as microrregiões do Orçamento Participativo nessa cidade, as quais totalizam 10 (dez) microrregiões.

A instituição é bastante adequada para a realização do atendimento à comunidade, as dependências do prédio de funcionamento do Conselho Tutelar possuem paredes que estão mofadas, o prédio é alugado.

No conselho chamou-me a atenção à organização do ambiente de trabalho com arquivos, computadores, telefone e com muitas caixas identificadas com os seguintes títulos: denúncias e seus respectivos anos de ocorrência.

O espaço de funcionamento atual do CT foi conquistado em agosto de 2007, antes das eleições para os cargos de prefeito (a), vereador (es) do município. Antes o espaço que era utilizado pelo CT situava-se nas imediações da mesma região. O CT funcionava em uma casa, que segundo os conselheiros “era uma casa com cupins, ratos, água entrando em dias de chuva...”.

Além disso, os Conselheiros Tutelares desta Microrregião possuem como atribuição de seu trabalho a participação em comissões: da Educação, das Políticas Públicas, Coordenação dos Conselhos Tutelares, bem como há assento por um desses operadores de direitos na Rede de Proteção (associada ao CT) da Microrregião Sete. Os Conselheiros Tutelares possuem assento nessas comissões por aproximadamente seis meses, sendo que eles participam de todas as comissões até o término de sua gestão. Assim, os agentes têm a possibilidade de trabalhar, aprender, saber sobre o funcionamento das diferentes comissões que os auxiliam na garantia de direitos da criança e do adolescente.

Os Conselheiros Tutelares também realizam plantões de atendimento tomando conhecimento de denúncias de casos de violações de direitos, atendendo as demandas da cidade de Porto Alegre. Para isso, os cinquenta Conselheiros Tutelares que atuam nas 10 (dez) microrregiões da cidade fazem revezamento para a realização de plantões que são centralizados, ou seja, com sede no centro da cidade, para o atendimento de casos de denúncias, ou de urgência no que compete a direitos ameaçados e/ou violação de direitos. Os Conselhos Tutelares em nossa cidade funcionam das 8 horas da manhã às 18 horas da tarde de segunda a sexta feira. Os plantões funcionam das 18 horas às 8 horas de segunda a segunda feira, para o atendimento de casos de direitos ameaçados e/ou violados da criança e adolescente. O CT é a instituição que funciona 24 horas visando à garantia de direitos da população da classe popular.



## ENTREVISTA COM UM CONSELHEIRO TUTELAR

Ana<sup>21</sup>, 10 (dez) anos de idade, era negociada por sua mãe, a guria era explorada sexualmente. A guria fazia sexo oral em um homem de aproximadamente 40 (quarenta) anos em um matagal próximo a sua casa com o consentimento da mãe, que recebia em troca um “sacolão de rancho”. A escola fez a denúncia ao Conselho Tutelar de tal violação de direitos. O CT aplicou a medida de *abrigamento* da menina e seus irmãos. A mãe responde judicialmente pelo ocorrido.

Luiza<sup>22</sup>, oito anos de idade, foi agredida fisicamente pela sua mãe. A guria recebeu algumas cintadas no rosto, tendo o seu rosto marcado. A escola fez a denúncia ao CT da possibilidade de ter ocorrido agressão física a essa guria. O CT chamou a mãe para uma conversa. A mãe da guria terá que comparecer no CT para ser advertida verbalmente. Essa será a medida aplicada.

No CT, quando o conselheiro entrevistado atendia a um telefonema, foi possível perceber que para a realização de uma denúncia de violação de direitos, é necessário como dado de identificação, o endereço do sujeito infanto-juvenil, caso contrário não é possível fazer o registro do caso.

Esses são alguns dos casos que povoam no Conselho Tutelar da Microrregião Sete. Para ser feita a análise desses casos é preciso, considerar as seguintes violações de direitos, no primeiro caso, a exploração sexual e, no segundo, a agressão física sendo cometidas. Para cada caso, o CT tem uma medida a ser aplicada.

Na entrevista feita a um Conselheiro Tutelar é possível perceber que a política do CT é bastante “conselhistas”, as famílias são aconselhadas a ter outro modo de lidar a criança e o adolescente da classe popular. População que está no CT e aciona este dispositivo, por ter os seus direitos constantemente ameaçados e/ou violados.

O conselheiro tutelar entrevistado José<sup>23</sup> é acadêmico apresenta domínio do marco regulatório ECA, isto foi nitidamente perceptível durante a conversa que realizei com ele. Sua formação merece destaque, pois esse conselheiro pareceu-me compreender os meandros da lei, bem como tem a noção de que o Estado é um violador de direitos da criança e do adolescente.

---

<sup>21</sup> O nome é fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>22</sup> O nome é fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>23</sup> O nome do conselheiro tutelar é fictício para preservar a identidade do entrevistado.

## **ELEIÇÕES PARA O CARGO DE CONSELHEIRO TUTELAR: GESTÃO 2011 A 2014, EM PORTO ALEGRE.**

A *primeira gestão* dos CTs de Porto Alegre era composta por atores sociais que, em nome próprio e, em alguns casos, em nome de grupos sociais, conforme Moraes (2006), sentiam-se partícipes (com destaque do Movimento Popular), ou seja, em muitos casos eram sujeitos militantes da questão social da infância e da adolescência.

Estas eleições anunciavam em folders que para desempenhar o cargo de Conselheiro Tutelar era preciso: “ter trabalhado com criança e adolescente ou em defesa do cidadão.” Seguidamente, é feita uma discussão em torno dos pré-requisitos para o desempenho do cargo de Conselheiro Tutelar, no que concerne a escolaridade mínima para o exercício deste cargo. Na lei municipal 6.787, de 11 de Janeiro de 1991, são explicitados a escolaridade mínima exigida, bem como os demais pré-requisitos.

Nas eleições com gestão de 2011 a 2014, exige-se como escolaridade o Ensino Médio completo. Nos folders de divulgação, na primeira eleição municipal de conselheiros constava que “não há escolaridade exigida, mas é conveniente chamar atenção para o fato de que o conselheiro terá que tomar conhecimento de leis e processos, elaborar pareceres, enfrentar debates e disputas com autoridades policiais, judiciais”.

Atualmente, consta que o (a) candidato (a) ao cargo de Conselheiro (a) Tutelar das diferentes 10 (dez) microrregiões da cidade de Porto Alegre, deve comprovar participação em cursos, seminários ou jornadas de estudos, cujo objeto tenha sido o ECA, ou políticas públicas na área de atendimento à criança e ao adolescente, nos cinco anos imediatamente anteriores à sua inscrição, mediante comprovação de certificados emitidos por entidades técnica, científica, ou órgão público. Os certificados precisam totalizar, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas, podendo ser apresentados em módulos de duração mínima de oito horas cada.

Entretanto, parece-me que além desta formação exigida de *qualificação* permanente, que é insuficiente, para desempenhar a função de Conselheiro Tutelar, é preciso um conhecimento técnico, prático e educativo, de envolvimento em práticas sociais, nas quais seja possível identificar vestígios de violações de direitos e/ou até mesmo as próprias violações. Além de identificá-las, é necessário lidar com encaminhamentos cabíveis a esses vestígios e/ou violações.

Na reportagem do dia 26 de outubro de 2010 do jornal “Diário Gaúcho”, referente ao CT, foi possível constatar a precariedade em geral, na qual trabalham os Conselheiros Tutelares. Na reportagem divulga-se que, o Conselho Tutelar da Microrregião Sete possui:

- Auxiliar de limpeza diariamente;
- Há três computadores: dois para o administrativo e um para a utilização dos cinco Conselheiros Tutelares locais;
- A equipe está completa;
- O prédio é alugado;
- As paredes da recepção estão mofadas e a fachada está pichada.

## **RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR<sup>24</sup> E ESCOLAS**

Conselho Tutelar e escolas são instituições que nas suas especificidades fazem produções de concepções acerca de sujeitos infanto-juvenis de direitos. Na relação entre CT e escola, percebe-se essas produções, bem como a judicialização de práticas sociais e se fortalece ainda concepções “menoristas” da infância e da adolescência pertencentes à classe popular.

O acesso a matrícula na *casa do saber*, segundo Scheinvar (2009), pelos educandos que vivem em situação de violação de direitos é muitas vezes sinônimo de cidadania. Mas para, além disso, o (a) aluno (a) precisa *permanecer com qualidade* nesta instituição.

Tendo a definição clássica de Marshall – *Classe Social, Cidadania e Status* – no caso brasileiro há a universalização da cidadania, no seu sentido político. Fato que, não ocorre no âmbito social. O exercício da cidadania não pode resumir-se ao fato de estar matriculado na escola, é necessário permanecer nesta instituição com qualidade e exercer direitos sociais fundamentais.

O não exercício de direitos sociais cometido pelas crianças e adolescentes, a partir do ECA, bem como da implementação de Conselhos Tutelares, tornaram-se casos de violações de direitos. Estes casos encaminhados exclusivamente pelas escolas povoam o CT, na pesquisa constatei os seguintes casos encaminhados pelas escolas:

- Infrequência escolar (FICAI);
- Agressão física;
- Maus-tratos;
- Indisciplina escolar (conduta);
- Adolescentes, famílias com pessoas usuárias de drogas;

---

<sup>24</sup> O Conselho Tutelar que foi objeto de análise está localizado na Microrregião Sete, na comunidade da Restinga, em Porto Alegre, RS.

- Abuso sexual cometida contra os sujeitos infanto-juvenis;
- Exploração sexual e comercial;
- Denúncias da escola de responsáveis que não buscam avaliações escolares.

## **RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS**

Esta monografia retratou sobre mim, no movimento de estar em formação inicial em um curso de licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública. A pesquisa apresentada aqui articulou minhas experiências de ensino, pesquisa e extensão. Quando me refiro ao ensino reporto-me a ocupação de dois lugares distintos que me constituem – como acadêmica da universidade pública, bem como trabalhadora no posto de professora concursada na rede municipal de ensino de Porto Alegre. A pesquisa e a extensão que me foram oportunizadas nesta universidade pública foram decisivas para aproximação com o objeto que escolhi pesquisar. Ensino, pesquisa e extensão que estiveram *indissociáveis* e contribuíram para organicidade de minha formação: *acadêmica, profissional e política*.

Optei ao fazer esta pesquisa realizar a reconstituição da historicidade da infância no Brasil, para compreender qual é o olhar ao longo dos séculos sobre a infância brasileira. Nos estudos realizados percebi como o Estado foi intervindo em relação às crianças da classe popular. As crianças de grupos populares primeiramente tiveram acesso à assistência social provida pelas organizações filantrópicas, que depois foram financiadas pelo Estado.

Atualmente, a partir do rompimento jurídico de concepções “menoristas” da infância e da adolescência, os sujeitos infanto-juvenis da classe popular tornaram-se cidadãos e, a eles foram concebidos direitos indispensáveis a pessoa humana: à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à assistência social, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e ao trabalho (ESTATUTO, 1990).

A conquista do Estatuto (1990) esteve profundamente imbricada com os movimentos internacionais que já vinham ocorrendo: a Declaração de Genebra de (1924), a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (1948), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos (1969), Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (1989) entre outros.

Detive-me em analisar a relação CT e escola, momento em que identifiquei alguns casos de violações de direitos encaminhados pelas escolas, que revelam à situação de vida de

sujeitos infanto-juvenis ao Conselho Tutelar.

Os casos de violações de direitos que mais aparecem no CT possuem como sujeitos de direitos violados, crianças da classe popular, que no Estado Capitalista Democrático Burguês vigente é espoliada de direitos sociais. O CT é um lugar onde podem ser feitas denúncias e encaminhamentos de casos de direitos ameaçados e/ou violados. A partir do funcionamento desse órgão houve a institucionalização de casos de violações de direitos. Essa instituição tem a função de lidar com esses casos, tendo que “zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente” (ESTATUTO, 1990 - Art.131).

A escola quando necessário aciona o CT, mas sua interface com esse órgão não-jurisdicional ainda está muito atrelada à idéia de repressão, punição a serem feitas à criança e ao adolescente com comportamento inadequado em sala de aula.

Na escola, as famílias dos sujeitos infanto-juvenis, cujos direitos são violados, são responsabilizadas pelas condições de miserabilidade em que podem viver, sem respaldo de movimentos populares que reivindicam por direitos e mobilização almejando políticas públicas, eficácia no atendimento de serviços públicos, quando uma família chega ao Conselho Tutelar encaminhada ou não pela escolas, passa-se para a esfera privada as questões de falta de exercício de direitos desta família, ou seja, ela é pressionada a resolver a garantia de seus próprios direitos, no intuito de, inibir violações de direitos cometidos contra ela pela falta de estrutura de serviços públicos, política pública de Estado.

As famílias são responsabilizadas pelo comportamento inadequado de crianças e adolescentes na escola. As famílias da classe popular em ambas as instituições são advertidas pela sua situação socioeconômica. O conceito de família que me refiro denomina como possibilidade de pertencimento de uma família os seres sociais, que conforme Fonseca (1986) constitui-se de laços consanguíneos, laços de coração e/ou afetivos. As escolas não conseguem estabelecer um diálogo com famílias, nem comunidade escolar.

Como mecanismo de controle da frequência obrigatória, na escola, de crianças e adolescentes na faixa etária entre seis a 18 (dezoito) anos incompletos de idade, matriculados na modalidade do Ensino Fundamental, é preenchida a FICAI (Ficha do (a) Aluno (a) Infrequente). Esta ficha é feita para os casos de crianças e adolescentes que são expulsos na/da escola. Há esse mecanismo de controle e o CT é o órgão responsável pelos encaminhamentos possíveis. Assim que, é notificado de que o aluno (a) tornou-se infrequente na escola o CT deve intervir, na tentativa de, (re)inserir a criança e/ou adolescente na instituição escolar. Neste momento, não farei uma análise aprofundada desse dispositivo de controle de frequência escolar.

Mas, é importante salientar que, as escolas precisam investir em formação de professores, para a produção de estratégias pedagógicas, que visam à compreensão dos motivos que levam os estudantes a deixarem de frequentar a instituição escolar na modalidade de Ensino Fundamental obrigatório. Na tentativa, de compreender e talvez diminuir a infrequência escolar, e até mesmo os encaminhamentos desses casos ao Conselho Tutelar, ou seja, a escola tornar-se co-responsável da compreensão deste fenômeno social, visando inibir as violações de direitos.

Alguns casos de violações de direitos que me deparei no CT foram cuidadosamente encaminhados pelas escolas. Para denunciar, por exemplo, o abuso sexual uma das escolas criou estratégias didáticas para evidenciar tal violação cometida contra um sujeito infanto-juvenil. Mesmo após a comprovação do ato constato que, os violadores de direitos (adultos) não são punidos pelo crime cometido contra os sujeitos infanto-juvenis.

A indisciplina escolar, ou os problemas de (conduta) conforme denomina o Conselheiro Tutelar entrevistado, torna-se caso de CT e não uma questão a ser (re)pensada e contemplada nas práticas docentes de professores de escolas. Desse modo, muitos educandos de uma mesma turma foram encaminhados ao CT por serem indisciplinados e/ou infrequentes na escola. Tal equipamento social, antes de encaminhar os casos ao CT abordou de modo individual as questões que deveriam ser consideradas coletivamente dentro da escola.

No entanto, as escolas realizam práticas sociais de jurisdicalização desses conflitos existentes, há uma moralização, punição, julgamento que são feitos e que repercutem dentro do ambiente escolar. Mesmo que tal instituição não tenha poder jurisdicional para os casos de indisciplina, há práticas escolares que tomam dimensões punitivas. Desse modo, há uma contradição de difícil superação tanto no CT quanto nas escolas: produzem-se em ambas as instituições concepções acerca de sujeitos de direitos, de fortalecimento da concepção judicialmente vigente, bem como se fortalece concepções “menoristas” de se trabalhar os sujeitos infanto-juvenis.

Jurisdicalização, tendo como foco a escola, é a expressão do não diálogo, da falta de articulação política, da verticalização das relações e da falta de perspectivas da política social de educação e de assistência social. (Scheinvar, 2008)

As concepções “menoristas” são essencialmente perceptíveis quando os encaminhamentos esbarram em limitações como: falta de serviços públicos de qualidade para o atendimento, principalmente, nas áreas da saúde e da assistência social. A solicitação de encaminhamentos a atendimentos de serviços públicos aos educandos é feita pelas escolas, Rede de Proteção

(associada ao CT da Microrregião Sete), que deles necessitam; apesar disso não são respeitados o direitos de prioridade absoluta às crianças e adolescentes, que ficam sem atendimento nessas áreas.

Além disso, não se verifica a inserção de práticas pedagógicas coletivas de escolas no movimento de discussão do ECA (1990), nem a reivindicação pelos direitos conquistados neste marco regulatório.

Por fim, as expectativas e as esperanças em relação ao Estatuto de 1990, são enormes e continuam, em lugares como CT e escolas, ditos de garantia de direitos, no intuito de se fortalecer concepções acerca de sujeitos de direitos.

## REFERÊNCIAS

- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. **“Crianças e adolescentes no centro da cena: Trajetória e consolidação de um grupo de pesquisa”**. Rio de Janeiro: Editora Ravil, 2001.
- BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e Kraemer, Sonia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo. Cortez, 2003.
- BOBBIO, Noberto. **A Era do Direito**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BRASIL (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.
- BRASIL (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8069**, de 13 de julho de 1990.
- DEL PRIORE, Mary (org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996.
- FONSECA, Cláudia. **Os direitos mais ou menos Humanos**. Revista Horizontes Antropológicos. Vol. 15, Maio de 1999.
- Fonseca, Laura Souza. **Trabalho infanto-juvenil e formação humana: limites na potência ontológica e banalização do sujeito de direitos**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro: EPSJV, v. 8, n. 1, p. 137-153, 2010. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>
- \_\_\_\_\_. **Apoio socio-educativo, enraizamento do infanto-juvenil?** (com) vivencias nas comunidade da periferia urbana. Cadernos de Educação (UFPel), v. 32, p. 63-83, jan./jul. de 2009.
- \_\_\_\_\_. **Em tempos de despossessão, precariedades na educação como política de Estado e no PETI como política de governos**. Trabalho Necessário (Online), v. 7, p. 1-14, 2008. <http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.htm§>
- FONSECA, Marcus Vinícius. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa, 2001. p. 100.
- \_\_\_\_\_. Revista Brasileira de História da Educação. **A arte de construir o invisível negro na historiografia educacional brasileira**. Autores Associados. Janeiro/Abril de 2007.
- FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da Cultura**. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s. d.
- LONDOÑO, Fernando T. **A origem do conceito menor**. In: Del Prefere, Mary (Org.) História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARSHALL, T.C.. **“Cidadania, classe social e status”**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **“A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil (1726-1950)”**. In: Freitas, Marcos Cezar (Org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 1997.
- MASERA, Elisabeth dos Santos; MORAES, José Carlos Sturza de. (Orgs.). **Conselhos tutelares, impasses e desafios – A Experiência de Porto Alegre**. Vol. 1. Porto Alegre. Ed. Dom Quixote, 2006.
- ORO, Ari Pedro. **As religiões afro-gaúchas**. In: RS negro: Cartografias da produção de conhecimento. EDIPUCRS. 2009.
- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom; GELLNER, Ernest; NISBET, Robert, TOURAINE, Alain (Edit.); LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos (edit. Bras.); ALVES, Eduardo Francisco; CABRAL, Álvaro. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1996.



PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe Pinheiro. **A criança e o adolescente como sujeito de Direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil.** In: Castro, Lucia Rabello (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura.** Rio de Janeiro: Nau Editora. FAPERJ, 2001.

PORFÍRIO, Mariléa Venâncio; FILHO, Rodrigo de Souza; BACKX, Sheila. **Assistência Social: Contextualização e Legislação.** Rio de Janeiro: CMAS, julho, 2000.

RIBEIRO, Bittencourt Fernanda. **Políticas de Proteção à Infância um olhar antropológico.** Editora UFRGS. 1ª Edição. 2009.

RIZZINI, Irene. (Coord.). **Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção de Direito à convivência familiar e comunitária no Brasil.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF; CIESPI; Rio de Janeiro, RJ: PUC - Rio, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Infância na história do Brasil.** In: Rizzini, Irene e Pilloti, Francisco (org.). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1995.

\_\_\_\_\_. **A criança e a lei no Brasil Revisitando a história (1822-2000).** Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Crianças desvalidas, indígenas e negras no Brasil – cenas da colônia, do império e da república.** Rio de Janeiro: USU. Ed. Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_ & RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: Percurso**

**histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

RIZZINI, Irma. **Assistência à infância no Brasil: Uma análise de sua construção.** Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1993.

RAMOS, Anna Cláudia Ramos. **A gente pode a gente não pode.**

SCHEINVAR, Estela e ALGEBAILLE, Eveline (Orgs.). **Conselhos participativos e escola.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

SCHEINVAR, Estela. Projeto de pesquisa: **Estatuto da Criança e do Adolescente: Dispositivo de intervenção na área da infância e da adolescência (ECA:DIADIA) – a judicialização das práticas sociais: os conselhos tutelares e a sua relação com a escola.** Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Maria Liduina de Oliveira. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o código de menores: discontinuidades e continuidades.** In: Revista Serviço Social e Sociedade nº 83: Criança e Adolescente. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SOUZA, Maurício de. **Turma da Mônica em o ECA.** Disponível em [http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca\\_gibi/capa.htm](http://www.fundacaofia.com.br/ceats/eca_gibi/capa.htm)\$. Acessado em 10/4/2010.

VIEIRA, Jarbas. **Perpetuando dependências: uma leitura do Sócio-educativo em meio aberto na cidade de Pelotas.** In: Cadernos de Educação. Pelotas, RS, FAE/UFPEL. Ano 13, nº 23, jul/dez. 2004.

TRIVIÑOS, Nivaldo N. S. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2002. Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis, Volume IV.

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Porto Alegre, Agosto de 2010.**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO  
SENHOR/A REPRESENTANTE DO CONSELHO TUTELAR DA MICRORREGIÃO 7:

Ao cumprimentá-lo/a apresentamos a presente pesquisa que tem como objetivo analisar a relação entre Conselho Tutelar e escola. Investigação intitulada “RELAÇÃO ENTRE CONSELHO TUTELAR E ESCOLA: MIRADAS NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS”, orientada pela prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laura Souza Fonseca, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Solicitamos permissão para que, a acadêmica PRISCILA GUADALUPE DOS SANTOS GUTERRES, estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, possa realizar o trabalho de coleta de dados constituintes do empírico da pesquisa: mediante visitas, análise de documentos, com uso de fotografias, e gravações em áudio de entrevistas.

**Importa salientar que em absoluto haverá qualquer identificação de crianças e adolescentes, jovens e adultos trabalhadores nos espaços pesquisados e Conselheiros citados na pesquisa, como também permanecerá em sigilo o nome dos conselheiros tutelares, das instituições, projetos e programas mencionados nos registros.** Como é de praxe neste tipo de trabalho os sujeitos e as instituições pesquisados são divulgados por nomes fictícios. Dessa forma, informamos que quaisquer dados obtidos junto para a pesquisa estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação. Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ identidade n<sup>o</sup>. \_\_\_\_\_ concordo em participar dessa pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Nome da acadêmica (assinatura)

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. LAURA SOUZA FONSECA**  
**Orientador(a) do TCC**